

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Γερομιχαλού Αικατερίνη

Επιβλέπων: Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α.

1^ο μέλος: Παναγιώτα Σταυρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α.

2^ο μέλος: Αναστασία Βλάχου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α.

ΒΟΛΟΣ, 2016

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Περίληψη

Η υψηλή συχνότητα εμφάνισής της προβληματικής συμπεριφοράς στις σχολικές μονάδες και η αδυναμία διαχείρισής της αποτελεί ανησυχητικό παράγοντα και παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών και εκπαιδευτικών. Καθώς η ερμηνεία της βασίζεται κυρίως σε υποκειμενικούς παράγοντες, δημιουργούνται δυσκολίες κατανόησης και απόδοσης ενός αντικειμενικού ορισμού. Η δυσκολία ορισμού γίνεται εμφανής κυρίως σε περιπτώσεις συνύπαρξης των προβλημάτων συμπεριφοράς με άλλες αναπηρίες, καθώς δεν μπορεί να προσδιοριστεί αν η μία συνθήκη αποτελεί το αίτιο ή το αποτέλεσμα της άλλης. Παρόλο που αρκετοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως συγκεκριμένες παρεμβάσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές για την πρόληψη και αντιμετώπισή της, ωστόσο η διαχείρισή της εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες. Σημαντικές ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την περιορισμένη κατανόηση της έννοιας προβληματική συμπεριφορά και της αποτελεσματικής αντιμετώπισής της, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η κατανόηση επομένως της προβληματικής συμπεριφοράς και ο τρόπος διαχείρισής της μέσα στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Επιδιώκεται μια απλή και άμεση καταγραφή των αντιλήψεών τους καθώς και η απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που στοχεύουν στην περιγραφή διαφόρων καταστάσεων μεταξύ αυτών και της προβληματικής συμπεριφοράς. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να το συμπληρώσουν ηλεκτρονικά σε μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, μέσω της κλίμακας Likert.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έρχονταν αντιμέτωποι συχνότερα με περιπτώσεις μαθητών που εκδήλωναν παρόμοιου τύπου προβληματική συμπεριφορά, δηλαδή διάσπαση προσοχής, μη συμμόρφωση σε κανόνες και αντίσταση και μη συμμόρφωση. Ακόμη, η πλειοψηφία αυτών συμφώνησαν πως η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και μπορεί να βελτιωθεί. Επιπλέον, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει επαρκή προετοιμασία κατά τη

διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, ωστόσο χρησιμοποιούσαν τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισής της. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε έλλειψη ικανοποιητικής υποστήριξης και συνεργασίας από τους διαθέσιμους φορείς. Τέλος, η ανάλυση συσχέτισης απέδειξε πως όσο πιο επαρκώς εκπαιδεύονταν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη διέθεταν στις ικανότητές τους, χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς και λάμβαναν μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία.

Αλλαγές στο περιεχόμενο της προπτυχιακής εκπαίδευσης των παιδαγωγών, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, στον τρόπο ανάπτυξης αποτελεσματικής υποστήριξης και συνεργασίας και στον τρόπο που κατανοείται η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς προτείνονται.

Λέξεις κλειδιά: προβληματική συμπεριφορά, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

The high frequency of occurrence of the challenging behavior in schools and the school's inability to manage such incidents remains a worrying issue thus attracting the interest of several researchers and teachers. As the interpretation of challenging behaviour is mainly based on subjective factors, difficulties arise in understanding and returning an objective definition. The difficulty of definition becomes apparent particularly in cases of coexistence of behavioral problems with other disabilities, as it can-not be determined whether a condition is the cause or the result of another. Although several researchers have found that specific interventions can be effective in preventing and dealing with it, its management is still one of the most common stressors. Significant concerns have been expressed regarding the limited understanding of the concept of challenging behavior and effective responses, thereby calling into question the quality of teaching. Understanding, therefore, the challenging behavior and the way it could be managed in the school environment is essential. This research aims to investigate the views of special education teachers hold about students with special educational needs who exhibit behavioral difficulties in the school environment. Its goal is to record their attitudes and to answer research questions aimed at describing various situations between the teachers and the challenging behavior. To this end, we used a questionnaire in which participants are asked to answer electronically a series of closed Likert type questions. The results showed that all teachers faced more often students with disabilities with common categories of problem behavior, ie distractibility, non-compliance with rules, resistance and non-compliance. Moreover, the majority of them agreed that the problem behavior is a result of learning, and can improve. Moreover, although teachers had not received adequate preparation during studies and training to address effectively the problem behavior, they used the appropriate management strategies. Simultaneously, there was lack of sufficient support and cooperation of the available carriers. Finally, the correlation analysis has shown that the more adequately teachers are trained to address the problem behavior, the more confidence they had in their abilities and the more often they used building strategies of the desired behavior thus receiving more support and cooperation.

Changes are suggested to the content of pre-service training of educators, the content of curricula, the ways to develop effective support and cooperate and how the concept of problem behavior is perceived.

Keywords: challenging behavior, special educational needs, special education teachers, teacher perceptions

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή" του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Βασίλη Στρογγυλό για τη δυνατότητα που μου έδωσε να προχωρήσω στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και την υποστήριξή του στα πρώτα στάδια διεξαγωγής της. Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον πρώτο επιβλέποντα της έρευνας Επίκουρο Καθηγητή κ. Ηλία Αβραμίδη για την πολύτιμη βοήθεια, συνεχή καθοδήγηση και ενθάρρυνση για την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Ευχαριστώ τα μέλη της Επιτροπής κ. Παναγιώτα Σταυρούση και κ. Αναστασία Βλάχου που πλαισίωσαν αυτή την προσπάθεια για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, στους φίλους μου και στον αγαπημένο μου Δημήτρη για την ηθική τους υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, αισθάνομαι ιδιαίτερη ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου αλλά και τους μαθητές μου που πάντα θα αποτελούν πηγή έμπνευσης και ελπίδας για μένα.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο Α: Εισαγωγή.....	11
1. Η έννοια της “προβληματικής συμπεριφοράς”	13
1.1 Κατανόηση και ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς.....	13
1.2 Χαρακτηριστικά της προβληματικής συμπεριφοράς.....	15
1.3 Αναγνώριση της προβληματικής συμπεριφοράς και έγκαιρη παρέμβαση.....	17
1.4 Αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς.....	18
1.5 Προβληματική συμπεριφορά και παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	20
1.6 Αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς.....	22
2. Πρόληψη: Δράσεις και στρατηγικές μείωσης της προβληματικής συμπεριφοράς...24	
2.1 Πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.....	24
2.1.1 Θετική στήριξη της συμπεριφοράς.....	25
2.1.2 Το σχολικό κλίμα.....	26
2.1.3 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	28
3. Αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.....	30
3.1 Συμπεριφοριστικές τεχνικές.....	30
3.1.1 Λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς.....	30
3.1.2 Δόμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.....	31
3.1.3 Μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.....	32
3.2 Γνωστικο-συμπεριφοριστικές τεχνικές.....	34
3.2.1 Η τεχνική της αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς.....	34
3.2.2 Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων.....	35

3.3 Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας.....	36
4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά.....	37
5. Σκοπός έρευνας.....	39
6. Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
Κεφάλαιο Β: Μεθοδολογία έρευνας.....	43
1. Ερευνητική προσέγγιση.....	43
1.1 Ποσοτική έρευνα.....	43
1.2 Η δειγματοληπτική έρευνα.....	44
2. Συμμετέχοντες.....	46
3. Διαδικασία.....	50
4. Εργαλεία.....	51
4.1 Ερωτηματολόγιο.....	51
5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	56
6. Ανάλυση.....	59
Κεφάλαιο Γ: Αποτελέσματα.....	61
1. Κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών και συνολικός αριθμός μαθητών που τις παρουσιάζουν.....	61
2. Επίπεδο εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων.....	63
3. Επίπεδα συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες κλίμακες του ερωτηματολογίου.....	69
4. Συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων δράσεων σε συγκεκριμένες κλίμακες του ερωτηματολογίου.....	77
5. Συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου.....	86
Κεφάλαιο Δ: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	90
1. Περιορισμοί.....	90
2. Ερμηνεία των ευρημάτων και σύνδεση με άλλες έρευνες.....	91

3. Σύνοψη των αποτελεσμάτων.....	97
3.1 Πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων.....	98
4. Ερωτήματα/θέματα για μελλοντική διερεύνηση.....	101
Βιβλιογραφία.....	102
Παράρτημα Α.....	114
Παράρτημα Β.....	120

Κεφάλαιο Α: Εισαγωγή

Η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί έναν εξαιρετικά αμφισβητούμενο όρο. Η κατανόηση της έννοιας "προβληματική συμπεριφορά" εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και υπόκειται σε υποκειμενικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να ορίζεται με διάφορους τρόπους. Η δυσκολία απόδοσης ενός ενιαίου ορισμού έχει οδηγήσει στην ετικετοποίηση των μαθητών που εμφανίζουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (Farrell, & Tsakalidou, 1999; Lowe, Felce, Perry, Baxter, & Jones, 1998). Η δυσκολία ορισμού γίνεται εμφανής κυρίως σε περιπτώσεις συνύπαρξης των προβλημάτων συμπεριφοράς με άλλες αναπηρίες, καθώς δεν μπορεί να προσδιοριστεί αν η μία συνθήκη αποτελεί το αίτιο ή το αποτέλεσμα της άλλης.

Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στα δημόσια σχολεία και η αδυναμία διαχείρισής της με αποτελεσματικό τρόπο αποτελεί έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών (Ducharme & Shecter, 2011; Westling 2010). Η έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στις αποτελεσματικές πρακτικές που προτείνει η ερευνητική γνώση και σε αυτές που τελικά χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Dunlap, κα., 2006; Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011) αποδεικνύει την περιορισμένη κατανόηση της έννοιας "προβληματική συμπεριφορά" και της αποτελεσματικής αντιμετώπισής της (Dunlap, κα., 2006), με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Farrell & Polat, 2003).

Καθώς η άποψη του εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά ενός παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική, μια βαθύτερη κατανόηση του πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται την εμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσής του, τον τρόπο διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς και γενικότερα τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά που την εμφανίζουν.

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στοχεύει στην εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μεταξύ της προβληματικής συμπεριφοράς και των αιτιών εμφάνισής της, της επάρκειας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων για την αντιμετώπιση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά, της ικανότητας

αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεσματικά, των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή της, το είδος συνεργασίας και υποστήριξης που λαμβάνουν και των συνεπειών της προβληματικής συμπεριφοράς στους ίδιους αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από την παρουσίαση θεωριών και την ανασκόπηση σχετικών ερευνών για την πρόληψη και αντιμετώπισή της με αποτελεσματικό τρόπο. Ακόμη, επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ολοκληρώνουν αυτό το μέρος. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την περιγραφή της ερευνητικής προσέγγισης, του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσής τους. Τέλος, παρέχεται μια εξήγηση των εννοιών της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Το τρίτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο τέταρτο μέρος ερμηνεύονται τα δεδομένα της παρούσας έρευνας μέσα από τη σύγκρισή τους με άλλες μελέτες. Ακόμη, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και τονίζεται η σημασία των αποτελεσμάτων σε πρακτικό επίπεδο. Η πρόταση θεμάτων για μελλοντική διερεύνηση ολοκληρώνει το τελευταίο μέρος της εργασίας.

1. Η έννοια της "προβληματικής συμπεριφοράς".

1.1 Κατανόηση και ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς.

Την τελευταία δεκαετία ο όρος "προβληματική συμπεριφορά" βρίσκεται στο επίκεντρο, καθώς δημιουργεί προβληματισμό σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και η αδυναμία διαχείρισής τους αποτελούν ανησυχητικοί παράγοντες. (Merrett & Wheldall, 1993). Μεγάλος αριθμός μελετών έχει πραγματοποιηθεί, με στόχο τη διερεύνηση της φύσης, της έκτασης και των επιπτώσεων της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο στα άτομα που την εμφανίζουν, όσο και σε εκείνα που επηρεάζονται άμεσα από αυτή (Poppes, Van der Putten, & Vlaskamp, 2010).

Η συμπεριφορά είναι μια σχετική έννοια, η οποία αναλύεται, ερμηνεύεται και αξιολογείται με βάση υποκειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με τη συμπεριφορά που εξετάζεται (Κολιάδης, 2010). Η προβληματική συμπεριφορά έχει οριστεί με διάφορους τρόπους, οι οποίοι επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ετικετοποιούν τους μαθητές που εμφανίζουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (Farrell, & Tsakalidou, 1999; Lowe, Felce, Perry, Baxter, & Jones, 1998). Οι ορισμοί της προβληματικής συμπεριφοράς υπόκεινται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στις εμπειρίες τους, στις πολιτιστικές τους αξίες και σε άλλους παράγοντες. Συνεπώς, η συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να θεωρείται αρκετά προκλητική για έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, αλλά για κάποιον άλλο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο η ίδια συμπεριφορά να προκαλεί ελάχιστα (Christensen, κα., 2005; Lowe, κα., 1998; Male, 2003).

Από την πληθώρα των ορισμών που περιγράφουν τις συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, αυτοί με τη μεγαλύτερη επιρροή είναι ο ορισμός της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA), καθώς και ο ορισμός του Συμβουλίου για παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders-CCBD) (Heward, 2011). Η IDEA ορίζει τη συναισθηματική διαταραχή ως:

(Ι)μια συνθήκη εκδήλωσης ενός ή περισσότερων από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για μακρά χρονική περίοδο και σε έντονο βαθμό που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση:

(Α) Αδυναμία μάθησης που δεν εξηγείται από νοητικούς και αισθητηριακούς παράγοντες ή παράγοντες υγείας,

(B) Αδυναμία δημιουργίας ή διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους

(Γ) Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή αισθημάτων υπό κανονικές συνθήκες

(Δ) Γενική διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης

(E) Τάση ανάπτυξης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σχετικών με προσωπικά και σχολικά προβλήματα.

(II) Στη συναισθηματική διαταραχή συμπεριλαμβάνεται η σχιζοφρένεια. Ο όρος δεν αναφέρεται σε παιδιά που είναι κοινωνικά δυσπροσάρμοστα, εκτός και αν, σύμφωνα με την παράγραφο (I), προσδιορίζεται ότι έχουν συναισθηματική διαταραχή (P.L. 108-446, 20 C.F.R. §300.8[c][4]).

Ο ορισμός που προτάθηκε από το Συμβούλιο για παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders-CCBD) αποδίδει στα προβλήματα συμπεριφοράς τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Συμπεριφορές στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες διαφέρουν από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά προγράμματα και επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση, τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες. Η προβληματική συμπεριφορά είναι κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνες καταστάσεις του περιβάλλοντος, εκδηλώνεται σταθερά σε δύο διαφορετικά πλαίσια, ένα εκ των οποίων αποτελεί το σχολείο και δεν ανταποκρίνεται στην άμεση παρέμβαση του σχολικού περιβάλλοντος ή οι πρακτικές που υιοθετούνται, δεν επαρκούν.

2. Οι συμπεριφορές συνυπάρχουν με άλλες αναπηρίες.

3. Σε αυτές τις συμπεριφορές ενδέχεται να εμπεριέχονται η σχιζοφρενική διαταραχή, η συναισθηματική διαταραχή, η αγχώδης διαταραχή ή άλλες διαταραχές που επηρεάζουν την προσαρμογή του παιδιού (Heward, 2011).

Στην προσπάθεια απόδοσης του όρου προβληματική συμπεριφορά, γίνεται κατανοητή η δυσκολία των ερευνητών αλλά και των ειδικών παιδαγωγών να καταλήξουν σε έναν αντικειμενικό ορισμό. Υπάρχει διαφωνία για το πώς πρέπει να ορίζεται μια προβληματική συμπεριφορά, καθώς ποικίλλουν οι εκτιμήσεις για τον αριθμό των ατόμων που την παρουσιάζουν (Jenkins, Rose, & Lovell, 1997; Kiernan, & Kiernan, 1994). Η απουσία ενός αντικειμενικού ορισμού οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία για την σαφή απόδοσή της. Παράγοντες

όπως η κοινότητα, το σχολείο, η τάξη, οι συμμαθητές, αλλά και η οικογένεια αλληλεπιδρούν με το μαθητή που την παρουσιάζει (Osher, Vanacker, Morrison, Gable, Dwyer & Quinn, 2004). Συνεπώς, η ανάπτυξή της αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης παραγόντων τόσο της προσωπικότητας, όσο και του ίδιου του πλαισίου (Heyvaert, Maes, & Onghena, 2010; Lowe, Felce, Perry, Baxter, & Jones, 1998). Δεύτερον, οι προσδοκίες και οι νόρμες της κατάλληλης συμπεριφοράς επηρεάζουν σημαντικά τον ορισμό καθώς υπάρχουν διαφορές μεταξύ εθνικών και πολιτισμικών ομάδων (Erbas, Turan, Aslan & Dunlap, 2010; Heward, 2011; Male, 2003). Τρίτον, η δυσκολία ορισμού γίνεται εμφανής σε περιπτώσεις συνύπαρξης των προβλημάτων συμπεριφοράς με άλλες αναπηρίες, καθώς δεν μπορεί να προσδιοριστεί αν η μία συνθήκη αποτελεί το αίτιο ή το αποτέλεσμα της άλλης (Heward, 2011). Για το λόγο αυτό, τονίζεται ιδιαίτερα η προσοχή που πρέπει να δίνει κάθε εκπαιδευτικός στην προσπάθεια να περιγράψει και να αποδείξει πως μια συμπεριφορά δύναται να χαρακτηρίζεται ως προβληματική. (Dunlap, κα., 2006; Farrell, κα., 1996; Farrell, & Tsakalidou, 1999; Kiernan, & Kiernan, 1994; Lowe, Felce, Perry, Baxter, & Jones, 1998; Male, 2003).

1.2 Χαρακτηριστικά της προβληματικής συμπεριφοράς

Η αδυναμία καθορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς καθιστά δύσκολη και την περιγραφής τους. Το γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται με διαφορετικές μορφές μεταξύ τους, δυσχεραίνει την αναγνώριση του είδους του προβλήματος (Κολιάδης, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά αποτελεί η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που δεν αποτελεί πρότυπο της πολιτισμικής και ηλικιακής ομάδας που ανήκει ως προς τις διαστάσεις εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης (Heward, 2011).

Οι περισσότεροι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές ή χαρακτηρίζονται ως παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2011). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι πιο κοινές μορφές της προκλητικής συμπεριφοράς είναι η επιθετικότητα, η καταστροφική συμπεριφορά και ο αυτοτραυματισμός (Baumeister & Scher, 1998; Emerson, κα., 2001; McTiernan, κα., 2011).

Ο αυτοτραυματισμός αποτελεί μια από τις πιο ανησυχητικές και καταστροφικές συμπεριφορές για γονείς, εκπαιδευτικούς, φροντιστές και υπηρεσίες.

Πρόκειται για συμπεριφορά που προκαλεί βλάβη στο ίδιο το σώμα του ατόμου και εμφανίζεται επανειλημμένα με τον ίδιο τρόπο, χαρακτηριστικό για το πρόσωπο που την εμφανίζει (McTiernan, κα., 2011).

Μία ακόμη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρεται ως «άλλες». Σε αυτήν ανήκουν συμπεριφορές, όπως, η αντίσταση και μη συμμόρφωση στους κανόνες, εκρήξεις θυμού, υπερκινητικότητα, ανάρμοστη συμπεριφορά και στερεοτυπική συμπεριφορά (Emerson, κα., 2001; Emerson & Bromley, 1995; Westling, 2010).

Οι παραπάνω μορφές προβληματικής συμπεριφοράς ανήκουν στην ομάδα των εξωτερικευμένων προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά αντιπροσωπεύουν κυρίως συγκρούσεις με άλλα άτομα καθώς και τις προσδοκίες που έχουν αυτά από το παιδί που τις εμφανίζει (Κολιάδης, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν εμφανίζουν επιθετικότητα, αλλά περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους, δηλαδή συμπεριφορές εσωτερίκευσης. Πρόκειται για τα εσωτερικευμένα προβλήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν ενδογενή προβλήματα. Παρόλο που δεν απειλούν τους άλλους με έναν αντικοινωνικό τρόπο, ωστόσο οι συμπεριφορές τους εμποδίζουν σημαντικά την κοινωνική τους ανάπτυξη (Heward, 2011). Εντοπίζονται κυρίως μέσα στο ίδιο το άτομο και συντελούν στην κοινωνική απόσυρση (Κολιάδης, 2010). Στην ομάδα αυτή ανήκουν η εκδήλωση άγχους, οι διαταραχές της διάθεσης, οι φοβίες, η κοινωνική απομόνωση, καθώς και τα σωματικά ενοχλήματα (Einfeld, & Tonge, 1995; Heward, 2011; Κολιάδης, 2010).

Οι μορφές συμπεριφοράς ενός ατόμου, είτε ανήκουν στην ομάδα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, είτε στην ομάδα των εσωτερικευμένων, αντανακλούν μια μεγάλη ποικιλία αναγκών, που σχετίζονται με τη συμπεριφορική, τη συναισθηματική και την κοινωνική του ανάπτυξη. Κάποιες από αυτές θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο προβληματικές (Lowe, Felce, Perry, Baxter, & Jones, 1998). Ωστόσο, στην τρέχουσα ανασκόπηση ερευνών ο συμβατικός ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και ο καθορισμός των μορφών που περιέχει, περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.3 Αναγνώριση της προβληματικής συμπεριφοράς και έγκαιρη παρέμβαση

Η εκδήλωση ενός προβλήματος συμπεριφοράς γίνεται εύκολα αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η αναγνώριση μιας συμπεριφοράς που είναι αναγκαίο να επισημανθεί η σοβαρότητά της, προκειμένου να αντιμετωπιστεί έγκαιρα, αποτελεί πρόκληση για τους ίδιους (Κολιάδης, 2010). Η αδυναμία απόδοσης ενός ορισμού της προβληματικής συμπεριφοράς με σαφήνεια δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες και στην αναγνώριση των προκλητικών συμπεριφορών (Dunlap, κα., 2006).

Η σοβαρότητα ενός συμπτώματος συμπεριφοράς είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Πρώτον, η ηλικία του παιδιού που εμφανίζει μια προβληματική συμπεριφορά είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς μια συμπεριφορά που θεωρείται φυσιολογική σε μια ηλικία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως προβληματική εάν συνεχίσει να εμφανίζεται σε μια άλλη. Δεύτερον, όσο πιο συχνά ένας μαθητής εμφανίζει μια συμπεριφορά που προβληματίζει, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να χαρακτηριστεί ως σοβαρό σύμπτωμα. Ακόμη, η επιμονή και η διάρκεια σε μήκος χρόνου εμφάνισης μιας συμπεριφοράς καθορίζουν σημαντικά τη σοβαρότητά της. (Κολιάδης, 2010; Neary & Eyberg, 2002). Τέλος, η εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων συμβάλλει σημαντικά στην προσπάθεια αναγνώρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η συνύπαρξη χαρακτηριστικών από διάφορες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς και η αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα σε αυτά δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την προσπάθεια (Κολιάδης, 2010; Walker, κα., 2000).

Αναγκαίος κρίνεται ο προσδιορισμός και η αναγνώριση των προβληματικών συμπεριφορών από την πρώιμη παιδική ηλικία (Gardner & Shaw, 2008; O'Neill, 2014). Η ανάπτυξη και η ωρίμανση που λαμβάνει χώρα μέχρι την ηλικία των 5 ετών, γίνεται με ταχείς ρυθμούς (Gardner & Shaw, 2008). Συνεπώς είναι σημαντική η έγκαιρη διερεύνηση και αξιολόγηση τέτοιων συμπεριφορών, δεδομένου ότι πολλές από τις συμπεριφορές μπορούν να γίνουν όλο και πιο έντονες και πιο δύσκολο να αλλάξουν όσο το παιδί μεγαλώνει. Όταν η προβληματική συμπεριφορά παρουσιάζεται από την παιδική ηλικία, τότε αναγνωρίζεται ως ένα σοβαρό εμπόδιο στην κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη και αποτελεί προάγγελο της κακής προσαρμογής του στο σχολείο και την ενήλικη ζωή (Dunlap, κα., 2006; Neary & Eyberg, 2002; O'Neill, 2014).

Η αναγνώριση ενός προβλήματος συμπεριφοράς άμεσα, είναι καθοριστικής σημασίας για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη συνοδών προβλημάτων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις σχέσεις με συνομηλίκους τους (Ali, Abdullah & Majid, 2014). Έτσι, θα επιτευχθεί η πρόσβαση τους σε κατάλληλες υπηρεσίες, με την παροχή αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Walker, Nishioka, Zeller, Severson & Feil, 2000). Συνεπώς, η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση αποτελούν αποφασιστικό παράγοντα για την εξέλιξη των προβλημάτων του παιδιού.

1.4 Αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς

Όλα τα άτομα συμπεριφέρονται, με σκοπό να επικοινωνήσουν μια ανάγκη τους. Η κατανόηση του σκοπού της συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την πρόβλεψη και απόδοση των κατάλληλων αιτιών της (Janssen, Schuengel, & Stolk, 2002). Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν τη σχέση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και την ανάπτυξη της προβληματικής συμπεριφοράς (Brosnan & Healy, 2011; Crnic κα., 2004). Οι αιτίες διατήρησης μιας συμπεριφοράς "πρόκληση" μπορεί να είναι περίπλοκες και να ελέγχονται από πλήθος παραγόντων. Πρόκειται για το τελικό αποτέλεσμα μιας αλυσίδας πρότερων γεγονότων που απεικονίζουν την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων και αυξάνουν την πιθανότητα να εμφανιστεί (Brosnan & Healy, 2011; Poulou & Norwich, 2002).

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία οι αιτιώδεις παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς χωρίζονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Πρώτον, βιολογικοί παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάζουν την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Gardner & Shaw, 2008), όπου μπορεί να οφείλονται σε μια υποκείμενη παθολογική αιτία όπως ο πόνος, η ασθένεια ή αισθητηριακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διαταραχές της όρασης, διαταραχές του ύπνου, ακράτεια και έντονος πόνος που συνδέεται με την εγκεφαλική παράλυση συνιστούν παράγοντες εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς (Winter, Jansen & Evenhuis, 2011). Ακόμη, η κατάθλιψη, η σχιζοφρένεια, ελλείμματα στη διατροφή και νευρολογικές παθήσεις θεωρούνται υπαίτιοι παράγοντες (Male, 2003; Quinn, κα., 2000). Χαρακτηριστικά

του παιδιού, όπως η ιδιοσυγκρασία, η υπερδραστηριότητα, η επιθετικότητα και η ικανότητα αυτορρύθμισης, είναι πιθανό να επιδρούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Crnic κα., 2004; Nelson, κα., 2007).

Δεύτερον, παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια επηρεάζουν την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Crnic κα., 2004; Quinn, κα., 2000). Η σωματική κακοποίηση, η παιδική παραμέληση, η σεξουαλική και συναισθηματική κακοποίηση έχουν συσχετισθεί με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Quinn, κα., 2000). Ακόμη, στους οικογενειακούς παράγοντες περιλαμβάνονται η διαταραχή της προσωπικότητας της μητέρας, η κατάθλιψη της μητέρας, στρεσογόνα γεγονότα της ζωής, ο θυμός, η σύγκρουση της μητέρας σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, η κοινωνική απομόνωση, η μονογονεϊκή ανατροφή και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Crnic κα., 2004; Neary & Eyberg, 2002).

Τρίτον, περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να συνεισφέρουν στο πρόβλημα (Gardner & Shaw, 2008; Male, 2003). Η ποιότητα φροντίδας που παρέχεται στο περιβάλλον ενός παιδιού επηρεάζει την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά σε θόρυβο, στη ζέστη και στο κρύο ή εάν κάποιος " εισβάλει " στο χώρο τους. Στην έρευνα των Blair, Umbreit, & Eck, (2000) εξετάστηκε η επίδραση της αναλογίας των παιχνιδιών ενός παιδιού με τους συνομηλίκους του, κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού. Όταν υπήρχε μια δυσμενής αναλογία, δηλαδή, όταν υπήρχαν λιγότερα παιχνίδια, από τον αριθμό των συνομηλίκων, τότε η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού παρουσίαζε αύξηση. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τέτοιου είδους περιβαλλοντικοί παράγοντες, στην προσπάθεια απόδοσης αιτιών.

Η επικοινωνία αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς. Η ύπαρξη αυτής επιτρέπει σ' ένα παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να λάβει την απαραίτητη βοήθεια, να συνεργαστεί με τους συνομηλίκους του και να εκτελέσει οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης (Ducharme & Shecter, 2011). Παρ' όλα αυτά, η δυσκολία ενός παιδιού να εκφράσει λεκτικά τις ανάγκες του και η αδυναμία κατανόησης μπορεί να οδηγήσει στην ανάγκη του να επικοινωνήσει, χρησιμοποιώντας ένα μη συμβατικό τρόπο (Delgado, κα., 2012; Kiernan&Kiernan,1994).

Η αναζήτηση προσοχής συχνά ταυτίζεται ως αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς (Kiernan & Kiernan, 1994). Η εμφάνισή της με ακατάλληλο τρόπο

μπορεί να αποτελεί μια ήδη μαθημένη συμπεριφορά, με σκοπό την επίτευξη των αναγκών (Marcus, κα., 2001).

Κύρια συναίνεση των ευρημάτων είναι ότι τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα δεν προκαλούνται από ένα μόνο παράγοντα κινδύνου, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιδιού και των προστατευτικών παραγόντων στο περιβάλλον του, όπως η οικογένεια και το σχολείο (Brosnan & Healy, 2011; Crnic κα., 2004). Η κατανόηση της φύσης των προβλημάτων συμπεριφοράς βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες κάθε μαθητή (Quinn, κα., 2000).

1.5 Προβληματική συμπεριφορά και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση της προβληματικής συμπεριφοράς σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς η ύπαρξη συγκεκριμένων διαταραχών φαίνεται να σχετίζεται με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Οι Poppes, Putten και Vlaskamp (2010) μελέτησαν τη συχνότητα και σοβαρότητα εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως το 82% του δείγματος εμφάνιζε στερεοτυπική συμπεριφορά και αυτοτραυματισμό σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση με σημαντικές συνέπειες για τα ίδια τα άτομα.

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) συνδέεται στενά με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Δυσκολίες εστίασης σε μια δραστηριότητα, παρορμητική συμπεριφορά και νευρικές κινήσεις αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Heward, 2011). Όπως παρατήρησαν οι Fomess και Kavale (in press, αναφέρεται στο Walker, Nishioka, Zeller, Severson & Feil, 2000) υπάρχει μεγάλη συννοσηρότητα μεταξύ των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές και αυτών με διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Ο όρος «συννοσηρότητα» αναφέρεται στη συνύπαρξη μίας ή περισσότερων διαταραχών με μια κυρίαρχη διαταραχή. Πολλές φορές ενδέχεται μια διαταραχή να αποτελεί τη βάση για την εκδήλωση της άλλης ή η συνύπαρξη και των δύο ή περισσότερων διαταραχών να είναι αποτέλεσμα κοινών αιτιών. Καθώς η συννοσηρότητα επηρεάζει την έγκυρη διάγνωση των συναισθηματικών ή

συμπεριφορικών διαταραχών είναι αναγκαία η διαφοροποίησή της από άλλες διαταραχές που έχουν παρόμοια συμπτώματα, για την αποτελεσματική αξιολόγηση και αντιμετώπιση του προβλήματος (Αγαπητού-Χαλμπέ, 2010; Walker, Nishioka, Zeller, Severson & Feil, 2000).

Τα άτομα με γενετικά σύνδρομα και νοητική καθυστέρηση βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών (Winter, Jansen & Evenhuis, 2011). Προκλητικές συμπεριφορές, όπως ο αυτοτραυματισμός, η λεκτική ή σωματική επιθετικότητα και η καταστροφικότητα γίνονται συχνά εμφανείς σε άτομα με νοητική καθυστέρηση (Delgado, Garcia, Navarro & Hinojo, 2012). Όπως διαπίστωσαν οι Crnic, Hoffman, Gaze και Edelbrock (2004) τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλότερες πιθανότητες εμφάνισης διαταραχών στη συμπεριφορά, απ' ό,τι οι τυπικός αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά με χαμηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η βιβλιογραφική έρευνα των McClintock, Hall & Oliver (2003), οι οποίοι αναφέρουν πως τα άτομα με σοβαρή/βαριά νοητική καθυστέρηση είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν αυτοτραυματισμό ή στερεοτυπία απ' ό,τι τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η έρευνα των Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbrick, Mason και Hatton (2001) για τον επιπολασμό της συμπεριφοράς του αυτοτραυματισμού σε 95 άτομα με νοητική καθυστέρηση, έδειξε πως έπειτα από επτά χρόνια, το 71% του δείγματος παρουσίαζε ακόμη την ίδια συμπεριφορά.

Τα παιδιά με διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών παρουσιάζουν πολύ συχνά προβλήματα συμπεριφοράς με τη μορφή του αυτοτραυματισμού, της επιθετικότητας προς τους άλλους και της καταστροφής της ιδιοκτησίας (Heward, 2011). Οι McClintock, Hall & Oliver (2003) ανακάλυψαν πως τα άτομα με αυτισμό είχαν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβληματικές συμπεριφορές, όπως αυτοτραυματισμό και επιθετικότητα, με αποτέλεσμα να προκαλούν αναστάτωση στο περιβάλλον. Την ίδια συμπεριφορά ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν άτομα με αδυναμία στην επικοινωνία (McClintock, Hall & Oliver, 2003). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η μελέτη των Murphy, Beadle-Brown, Wing, Gould, Shah και Holmes (2005), όπου οι αυξημένες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό ή σοβαρή νοητική καθυστέρηση, φάνηκε να σχετίζονται με μειωμένη εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Ακολούθως, ο Poon (2012) εξέτασε την

προβληματική συμπεριφορά μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και με πολλαπλές αναπηρίες, που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές σε αυξημένα ποσοστά σε σχέση με τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

1.6 Αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς

Η αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αφορούν το παιδί που εμφανίζει τα συμπτώματα, το περιβάλλον στο οποίο γίνονται αντιληπτά, αλλά και το προσωπικό που αλληλεπιδρά με το παιδί, όπως η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί (Gardner & Shaw, 2008). Αποτελεί μια διαδικασία που προβληματίζει αρκετούς εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει ο Heward (2011) δε γίνεται χρήση κάποιας συστηματικής μεθόδου εντοπισμού παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι εμφανή και γίνονται εύκολα αντιληπτά. Ωστόσο, η διάγνωση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία καθώς στηρίζεται στα αποτελέσματα μιας ευρείας αξιολόγησης του παιδιού. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταρτιστούν αντικειμενικά κριτήρια για τον καθορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς δεν μπορούν να «μετρηθούν» με τον ίδιο τρόπο που είναι δυνατόν να «μετρηθεί» η απόδοση ενός παιδιού στην ανάγνωση (Farrell, Harraghy & Petrie, 1996). Για το λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων, μέσα από μια σειρά εργαλείων, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Η συζήτηση-συνέντευξη με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και το ίδιο το παιδί αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Evers, 2010; Κολιάδης, 2010). Μέσα από αυτή εντοπίζονται πότε και πόσο συχνά εκδηλώνει το παιδί τη συμπεριφορά, πότε εμφανίστηκε για πρώτη φορά η συμπεριφορά, ποιες στρατηγικές έχουν χρησιμοποιήσει για να την αντιμετωπίσουν, εάν η συμπεριφορά συνυπάρχει με άλλα συμπτώματα και εάν η εκδήλωση συμπεριφοράς σχετίζεται με άλλους παράγοντες

Σημαντικό μέσο αξιολόγησης της συμπεριφοράς αποτελεί η άμεση παρατήρηση (Evers, 2010; Κολιάδης, 2010), με σκοπό την κατανόηση της ύπαρξης προβληματικών συμπεριφορών και τον προσδιορισμό τους σε ένα γενικό πλαίσιο (Evers, 2010). Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων καθορίζεται από το πλαίσιο

παρατήρησης. Έτσι, στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή, οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά αναγνωρίζονται και εντοπίζονται άμεσα. Η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει την άμεση και ακριβή μέτρηση της συμπεριφοράς, όπου καταγράφονται μια σειρά ανεπιθύμητων συμπεριφορών ως προς τη συχνότητα, τη διάρκεια, την ένταση και την τοπογραφία (Heward, 2011; Κολιάδης, 2010).

Η λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών για την κατανόηση των αιτιών εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Brosnan & Healy, 2011; Heward, 2011). Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να ανακαλύψει γιατί ο μαθητής εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά, πότε και πού είναι πιθανότερο να εμφανιστεί, τα γεγονότα που προηγούνται της εμφάνισής της, καθώς και τις συνέπειες που ενδεχομένως συντηρούν την εκδήλωσή της (Christensen, κα., 2005; Κολιάδης, 2010). Με αυτές τις πληροφορίες ο εκπαιδευτικός υποθέτει τη λειτουργία ή το σκοπό της συμπεριφοράς του μαθητή (Heward, 2011), η οποία επιτελεί κυρίως δύο λειτουργίες. Στόχος του είναι είτε να επιτύχει κάτι που επιθυμεί, είτε να αποφύγει κάτι που το δυσαρεστεί (Heward, 2011; Κολιάδης, 2010; Mitchell & Hastings, 1998). Παρεμβάσεις οι οποίες στηρίζονται σε μια λειτουργική αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς του παιδιού και των περιβαλλοντικών συνθηκών, λειτουργούν αποτελεσματικά στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς (Dunlap, κα., 2006).

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μέσα συλλογής δεδομένων για τον εντοπισμό και αναγνώριση της εκάστοτε μορφής προβληματικής συμπεριφοράς. Αποτελούνται κυρίως από θέματα διατυπωμένα σε μορφή ερωτήσεων ή περιγραφών διαφόρων μορφών συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και προσωπικό που έχει συνεργαστεί με το παιδί τα τελευταία χρόνια (Evers, 2010; Κολιάδης, 2010).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή της είναι σημαντικό να υποστηρίζεται διεπιστημονικά, δηλαδή όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης του παιδιού είναι αναγκαίο να συμμετέχουν σε αυτή. Η διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται στην προσπάθεια των επαγγελματιών να αναλάβουν την άμεση υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους (Κολιάδης, 2010), από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, μέχρι τη σχολική εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση (Stroggilos & Xanthacou, 2006). Η ανταλλαγή

απόψεων όλων των επαγγελματιών αλλά και των γονέων κρίνονται απαραίτητες σε όλα τα στάδια αξιολόγησης (Farrell, Harraghy & Petrie, 1996). Έτσι, επιτυγχάνεται η επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης και σημειώνονται επιτυχή αποτελέσματα (Delgado, Garcia, Navarro, & Hinojo, 2012; Dunlap, κα., 2006).

2. Πρόληψη: Δράσεις και στρατηγικές μείωσης της προβληματικής συμπεριφοράς

2.1 Πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι φορείς χάραξης της πολιτικής ηγεσίας και οι ερευνητές αναγνωρίζουν την αύξηση των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Καθώς η έλλειψη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων σχετίζεται με περιορισμένες μαθησιακές αποδόσεις και αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, γίνεται αναγκαία η εφαρμογή προληπτικών παρεμβάσεων για την πρόωμη αντιμετώπισή τους. (Hemmeter, Milagros Santos & Ostrosky, 2008).

Η πρόληψη αναφέρεται στην εφαρμογή ενός συνόλου μέτρων τα οποία αποβλέπουν στη μη εμφάνιση των επιπτώσεων μιας αναπηρίας ή στη μείωση και θεραπεία αυτών. Η επίτευξη της πρόληψης περιλαμβάνει όχι μόνο τον πρόωμο εντοπισμό μιας αναπηρίας και την αντιμετώπιση των πρώτων συμπτωμάτων, αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπισή της (Δελλασούδας, 2006).

Μέχρι πρόσφατα η πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς υποστηριζόταν σε εξατομικευμένο επίπεδο. Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών ήταν η εφαρμογή στρατηγικών που απευθύνονται στο μαθητή που εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά. Ωστόσο, προγράμματα παρέμβασης με στόχο την πρόληψη σε ευρύτερο επίπεδο, όπως αυτό της σχολικής μονάδας, έχουν ξεκινήσει να εφαρμόζονται (Hunter, 2003).

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα το οποίο συνδέεται άμεσα με τη σχολική τάξη. Αποτελείται τόσο από μαθητές, εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό, όσο και από τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που οι ίδιοι υιοθετούν. Ο τρόπος οργάνωσής της σχολικής τάξης και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτήν επηρεάζονται σημαντικά από τη νοοτροπία και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Οι αξίες, οι συμπεριφορές και οι στόχοι που υιοθετούνται από

μια σχολική μονάδα συνθέτουν την κουλτούρα αυτής (Κολιάδης, 2010; Μπίκος, 2011).

Προϋπόθεση της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί η διάθεση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. (Μπίκος, 2011). Η συνειδητοποίηση της αύξησης της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο καθιστά εφικτή την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε ένα πρωτογενές στάδιο. Ο έγκαιρος προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών διευκολύνει την πρόσβασή τους σε κατάλληλες υπηρεσίες και την παροχή αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Walker, Nishioka, Zeller, Severson & Feil, 2000).

2.1.1 Θετική στήριξη συμπεριφοράς

Η θετική στήριξη συμπεριφοράς είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται σε μια ολοκληρωμένη προληπτική προσέγγιση για την υποστήριξη της συμπεριφοράς, με στόχο τη συνολική αλλαγή των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Βασική της αρχή είναι ότι οι συμπεριφορές είναι προβλέψιμες και ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να προληφθούν (Scott, Park, Swain-Bradway & Landers, 2007). Βασίζεται στον καθορισμό όχι μόνο του πότε, πού, πώς και τι προηγείται της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και γιατί αυτή εμφανίζεται (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998). Χαρακτηρίζεται για την αποτελεσματική και αποδοτική υποστήριξη των μαθητών μέσα από στρατηγικές που προωθούν την επιθυμητή συμπεριφορά στο σχολείο και δεν επιτρέπει τη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στην πειθαρχία και τον αποκλεισμό (McKevitt & Braaksma, 2008).

Η εφαρμογή της θετικής στήριξης συμπεριφοράς οργανώνεται με βάση την εφαρμογή τριών επιπέδων πρόληψης (Christensen, κα., 2005; Scott, Park, Swain-Bradway & Landers, 2007; Simonsen, Sugai & Negron, 2008). Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την πρόληψη όλης της σχολικής κλίμακας και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στοχεύουν στον περιορισμό των μαθητών που ενδέχεται να εκδηλώσουν προβληματική συμπεριφορά. Προϋπόθεση της εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης αποτελεί η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, του διευθυντή και της οικογένειας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η συνεργασία για την

αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μια ευρεία κλίμακα (McKevitt & Braaksma, 2008).

Στο δεύτερο επίπεδο η πρόληψη απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που παρά τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε πρωτογενές επίπεδο, δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία. Ωστόσο, οι συμπεριφορές που εκδηλώνει η ομάδα συνήθως δεν αποτελούν κίνδυνο για τους άλλους ή τον εαυτό τους (Simonsen, Sugai & Negron, 2008). Παρόλο που οι παρεμβάσεις συνδέονται στενά με αυτές της πρωτογενούς πρόληψης, ωστόσο η εφαρμογή τους σε αυτό το στάδιο εντείνεται και χαρακτηρίζεται από αυξημένη προσοχή και παρακολούθηση των μαθητών που βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο κινδύνου εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Sugai & Horner, 2006).

Το τελευταίο επίπεδο πρόληψης αναφέρεται σε μαθητές που εμφανίζουν χαρακτηριστικά προβληματικής συμπεριφοράς, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις προηγούμενες ενέργειες (Chitiyo & Wheeler, 2009) και προτείνεται η εφαρμογή εντατικής και εξατομικευμένης υποστήριξης (Sugai & Horner, 2006). Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστούν χαρακτηριστικές προσεγγίσεις της τριτοβάθμιας πρόληψης (Christensen, κα., 2005). Η εξατομικευμένη εφαρμογή της θετικής στήριξης συμπεριφοράς και η διδασκαλία κατάλληλων μορφών συμπεριφοράς συνεισφέρει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Blair, Fox & Lentini, 2010).

Η θετική στήριξη συμπεριφοράς αποτελεί μια προσέγγιση που περιλαμβάνει την υιοθέτηση αρκετών παρεμβάσεων, είτε σε επίπεδο πλαισίου, είτε σε ατομικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η αλλαγή του περιβάλλοντος μάθησης, του τρόπου αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και της διδασκαλίας των επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη, αποτελούν σημαντικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού που επιθυμεί την πρόληψη και αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998).

2.1.2 Το σχολικό κλίμα

Η πρόληψη των προβλημάτων στο πλαίσιο του σχολείου και κατ' επέκταση μέσα στην τάξη είναι αναγκαίο να αποτελεί προτεραιότητα των σχολείων (Elliot,

2008). Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το χώρο της τάξης, όπου σκοπός της είναι η προαγωγή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών ενώ ταυτόχρονα εμποδίζει την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Osher, κα., 2004; Poulou, 2005).

Το κλίμα της τάξης αποτελεί ένα συνδυασμό των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης. Από τη μία η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και από την άλλη η συμπεριφορά των μαθητών, όπως η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, αλληλεπιδρούν για την ανάπτυξη του κλίματος στην τάξη (Sriklaub, Wongwanich & Wiratchai, 2015). Η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές και η προθυμία παροχής κάθε είδους βοήθεια αναδεικνύονται ισχυρά κίνητρα για μάθηση. Ακόμη, η θετική επιβράβευση, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης συνιστούν σημαντικούς ενισχυτές και διαμορφώνουν θετικές προσδοκίες από τους μαθητές. (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Η επιτυχία των συμπεριφορικών στόχων και ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Σχολεία που διακρίνονται από έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, από έλλειψη υποστήριξης για την εφαρμογή των πρακτικών, από αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών και έλλειψη σεβασμού των μαθητών, χαρακτηρίζονται ως αναποτελεσματικά (Osher, Vanacker, Morrison, Gable, Dwyer & Quinn, 2004).

Η μορφή διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του κλίματος μέσα στην τάξη. Η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας με την υποστήριξη της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης αποτελεί εμπόδιο στη δημιουργία θετικού κλίματος. Σε αυτή την περίπτωση η σχολική γνώση θεωρείται δεδομένη και αναμφισβήτητη. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την κύρια πηγή εξουσίας και ευθύνης προαγωγής της μάθησης ενώ η χρήση της πειθαρχίας και του ελέγχου αυξάνει την επιβολή αυστηρών κανόνων στους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά (Simonsen, Sugai & Negron, 2008). Αντίθετα, η θεματική προσέγγιση της γνώσης επιτρέπει την κριτική προσέγγισή της. Εδώ ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσα από διερευνητικές μορφές μάθησης. Έτσι, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση και την υποστήριξη των αναγκών των ίδιων των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Η αλλαγή του περιβάλλοντος μπορεί συχνά να εμποδίσει την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η προσαρμογή ή η αποφυγή καταστάσεων που μπορεί να αποτελούν παράγοντες εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι σημαντικό να προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η ανάπτυξη αποτελεσματικών καταστάσεων, σχέσεων και ευκαιριών οδηγούν στην αποφυγή δημιουργίας αρνητικών συναισθημάτων και στην επιτυχία της διδακτικής πράξης μέσα σε ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα (Osher, Vanacker, Morrison, Gable, Dwyer & Quinn, 2004).

2.1.3 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από ξεχωριστές ταυτότητες, όπως τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Μπίκος, 2011). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών αποτελεί μια πιο ευρεία έννοια, από αυτή της διδασκαλίας. Συνιστάται από τον κώδικα επικοινωνίας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια αυτής αλλά και έξω από τα στενά όριά της, όπως το διάλειμμα, η προσευχή και η εκδρομή (Γκότοβος, 1995).

Ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά με ένα σύνολο μαθητών καθημερινά, με στόχο τη διδασκαλία και την παροχή υποστήριξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998; Talvio, Berg & Lonka, 2015). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, εκτός από τη διδασκαλία ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, είναι αναγκαίο να μεριμνά για την ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ τους (Heward, 2011), ενθαρρύνοντας έτσι την εμφάνιση επιθυμητών συμπεριφορών (Garner, 2004). Η αναγνώριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς και η κατανόηση των ατομικών αναγκών του παιδιού που την εμφανίζει συνιστούν την ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης. Έτσι, ο μαθητής με προβληματική συμπεριφορά κατανοεί το πραγματικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και την προσπάθεια ανάπτυξης μιας αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ τους (Heward, 2011).

Κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, ο δάσκαλος αποκτά το ρόλο ενός σημαντικού προσώπου στη ζωή του, έπειτα από τους γονείς του. Ο ίδιος λειτουργεί σαν ένα ισχυρό πρότυπο στους μαθητές του, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, τις ηθικές του αξίες καθώς και την απόδοσή του στη μάθηση (Heward, 2011)

Η υιοθέτηση χαρακτηριστικών, όπως η προθυμία για βοήθεια, η σαφήνεια στις οδηγίες, η τήρηση των κανόνων της τάξης με συνέπεια και σταθερότητα, η αντικειμενικότητα και η επίδειξη καλών τρόπων συμπεριφοράς δημιουργούν θετικό κλίμα και ευνοούν τη μάθηση (Herbert, 1993). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εξουσιάζει έχει πλέον αντικατασταθεί από αυτόν που υποστηρίζει και ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών του στη μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και η ανάληψη της δικής τους ευθύνης για τη μάθηση (Talvio, Berg & Lonka, 2015; Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen, 2014).

Η ανάπτυξη θετικών προσδοκιών αποτελεί σημαντικό προάγγελο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών. Η πεποίθηση του δασκάλου πως ο μαθητής του θα επιτύχει τους στόχους του αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας και συμβάλλει στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα, με την επίδειξη της κατάλληλης βοήθειας, ενθάρρυνσης, προσοχής και ανατροφοδότησης, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, καλλιεργούνται αμοιβαία συναισθήματα. Αυτές οι συμπεριφορές ευνοούν την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006; Talvio, Berg & Lonka, 2015).

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός αποτελεί ζωτικό παράγοντα της εκπαίδευσης και της ευρύτερης ανάπτυξης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ίδιος είναι αναγκαίο να κατανοήσει πως ο ρόλος του είναι κάτι παραπάνω από αυτόν που μεταδίδει απλόχερα τις γνώσεις του (Ρουλού, 2005). Η ανάπτυξη μιας σχέσης που βασίζεται στο σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην ειλικρίνεια επιτρέπει την ανάπτυξη μιας θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνει τη μάθηση και την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Armstrong, 2014).

3. Αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

3.1 Συμπεριφοριστικές τεχνικές

3.1.1 Λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς

Ο αριθμός των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολικές αίθουσες συνεχώς αυξάνεται και αποτελεί έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς η διαχείριση της συμπεριφοράς εξακολουθεί να είναι το κύριο μέλημα των τελευταίων (Ducharme & Shecter, 2011; Westling 2010). Η εφαρμογή των προληπτικών παρεμβάσεων που περιγράφονται παραπάνω προωθούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο και στην τάξη, με την αύξηση της εμφάνισης θετικών συμπεριφορών. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες προώθησης θετικών συμπεριφορών για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουν ένα σύνολο τεχνικών για τον έλεγχο των προκλητικών συμπεριφορών στην τάξη και την εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης. Οι τεχνικές αυτές στοχεύουν στην αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών και στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αναφέρονται ως τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Σημαντικός είναι ο συνδυασμός τεχνικών αντιμετώπισης και όχι η εφαρμογή μιας στρατηγικής. Κάθε απόπειρα αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι αναγκαίο να στηρίζεται στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών, κατάλληλα σχεδιασμένων και υλοποιήσιμων (Emerson, Robertson, Gregory, Hatton & Kessissoglou, Hallam & Hillery, 2000).

Οι τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς αποτελούν σημαντική πτυχή των συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων (McDonnell & Anker, 2009). Στόχος ενός συμπεριφοριστικού προγράμματος παρέμβασης είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς, δηλαδή η εξάλειψη των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς μέσω της διδασκαλίας νέων επιθυμητών (Κολιάδης, 2010; Turan, Erbas, Ozkan & Kurkuoglu, 2010). Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά γίνεται παρουσίαση και καθορισμός της συμπεριφοράς που προβληματίζει με παρατηρήσιμους και μετρήσιμους όρους (Acker, Boreson, Gable & Potterton, 2005). Έπειτα συλλέγονται πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού ώστε ο εκπαιδευτικός να αποκτή μια πληρέστερη κατανόηση της ζωής του (Moffett,

Swafford & Richey, 2008). Ακολουθεί συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των ενεργειών του μαθητή για την λειτουργική περιγραφή της συμπεριφοράς που προβληματίζει και γίνεται ανάλυση των συνθηκών εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η γνώση αυτών των γεγονότων είναι καθοριστικής σημασίας στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρέχει αποτελεσματική μάθηση (Moffett, Swafford & Richey, 2008). Στη συνέχεια, καταγράφονται τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού και έπεται η ιεράρχηση των προβλημάτων συμπεριφοράς του, με επιλογή εκείνου που εμποδίζει την προσαρμογή του, αλλά ταυτόχρονα είναι δυνατό να τροποποιηθεί έγκαιρα. Καθορίζεται ο στόχος της παρέμβασης για τη δόμηση μιας νέας επιθυμητής συμπεριφοράς και σχεδιάζεται το πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση του προγράμματος για την επίτευξη της συμπεριφοράς-στόχου (Καλαντζή-Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010).

3.1.2 Δόμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς

Η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανησυχίας και προβληματισμού των εκπαιδευτικών καθώς γίνονται εύκολα αντιληπτές και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτές τις συμπεριφορές είναι πιθανό να διαθέτουν ένα περιορισμένο εύρος δεξιοτήτων, βασικών για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ορισμένες δεξιότητες ενδέχεται να μην έχουν κατακτηθεί και να είναι αναγκαίο να διδαχθούν. Ταυτόχρονα, υπάρχει η πιθανότητα ένα παιδί να κατέχει τις επιθυμητές δεξιότητες, αλλά να τις χρησιμοποιεί σε ορισμένες συνθήκες ή με ακατάλληλο τρόπο (Feeley & Jones, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Η εκμάθηση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς οδηγεί στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών (Foran, Hoerger, Philpott, Walker Jones, Hughes & Morgan, 2015). Η ενίσχυση μιας συμπεριφοράς αποτελεί μια τεχνική αύξησης της πιθανότητας εκδήλωσής της (Ali, Abdullah & Majid, 2014; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Η επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς αποτελεί πρότυπο της κατάλληλης συμπεριφοράς και η πιθανότητα να επαναληφθεί αυξάνεται (Kuhlenschmidt & Layne, 1999). Η ενίσχυση μπορεί να είναι είτε θετική είτε

αρνητική και περιλαμβάνει διάφορες μορφές (Ali, Abdullah & Majid, 2014). Η εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς ενισχύεται θετικά, όταν παρέχεται στο παιδί μια ευχάριστη συνέπεια, όπως ο έπαινος, η απόκτηση προνομίων και η συμμετοχή σε ευχάριστες δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, η επιθυμητή συμπεριφορά αυξάνεται μέσω της αρνητικής ενίσχυσης, με την απομάκρυνση ενός δυσάρεστου γεγονότος μετά την εμφάνισή της. Έτσι, ο μαθητής απαλλάσσεται από δυσάρεστες συνέπειες, σε περίπτωση που δεν εμφανίσει την επιθυμητή συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010). Η χρήση της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στις ανάγκες, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και να παρέχεται με κατάλληλο τρόπο, για να είναι αποτελεσματική (Ali, Abdullah & Majid, 2014; Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Κολιάδης, 2010).

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συχνά παρουσιάζουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα την αδυναμία κοινωνικής προσαρμογής τους (Κολιάδης, 2010). Η δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων τους, της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και της επίλυσης μιας σύγκρουσης συνιστούν την ανάγκη διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Heward, 2011; Κολιάδης, 2010). Η προσπάθεια καλλιέργειας και κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων καθιστά πολύτιμο το ρόλο του εκπαιδευτικού (Kuhlenschmidt & Layne, 1999). Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνει τον καθορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, επιδεικνύεται η δεξιότητα μέσω της μίμησης προτύπου. Έπειτα, παρέχεται καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό πρακτική, με παιχνίδια ρόλων. Τέλος, ο μαθητής καθοδηγείται για τη χρήση της συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον και όποτε κρίνεται αναγκαίο, γίνεται υπενθύμιση αυτής (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010).

3.1.3 Μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

Η χρήση των θετικών διαδικασιών είναι αναγκαίο να αποτελεί στόχο του εκπαιδευτικού για την αύξηση των θετικών μορφών συμπεριφοράς. Ωστόσο, όταν οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς εκδηλώνονται συχνά μέσα στην τάξη, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει ορισμένες μορφές τιμωρίας (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Πρωταρχικό μέλημα για τη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τίθεται η συζήτηση με το μαθητή και η αποσαφήνιση των ορίων της αποδεκτής συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010).

Η απόσβεση, δηλαδή η σκόπιμη αγνόηση, αποτελεί μια τεχνική μείωσης μιας αρνητικής συμπεριφοράς, όταν αυτή δεν απειλεί την ακεραιότητα των άλλων. Στοχεύει στην εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, όταν η ίδια ενισχύεται από την προσοχή του εκπαιδευτικού. Δε συστήνεται όταν ενισχύεται από την προσοχή των συμμαθητών και στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών. Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα όταν συνδυάζεται με τη θετική ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Κολιάδης, 2010).

Η έμμεση τιμωρία χρησιμοποιείται στην αντιμετώπιση πιο επιθετικών μορφών συμπεριφοράς. Επιτυγχάνεται με την αφαίρεση προνομίων, τη διακοπή μιας ευχάριστης κατάστασης, τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων και την απομάκρυνση από την ίδια κατάσταση-πρόβλημα. Η χρήση της εκάστοτε μορφής της έμμεσης τιμωρίας είναι αναγκαίο να επιλέγεται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό, αφού ο ίδιος γνωρίζει τι ενισχύει κάθε μαθητή, καθώς δεν επιφέρουν τα ίδια αποτελέσματα σε όλους (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010).

Η άμεση τιμωρία περιλαμβάνει την επιβολή ποινών και συνεπειών σε επιθετικές συμπεριφορές που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης και δεν ανταποκρίνονται στις διαδικασίες θετικής ενίσχυσης. Παρόλο που η συγκεκριμένη τεχνική αναστέλλει άμεσα την προβληματική συμπεριφορά, οδηγεί συχνά στην επανεμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και στη συναισθηματική απομάκρυνση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, γι' αυτό είναι αναγκαίο να εφαρμόζεται σπάνια (Ducharme & Shecter, 2011; Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010; Maag, 2001).

3.2 Γνωστικο-συμπεριφοριστικές τεχνικές

3.2.1 Η τεχνική της αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς

Οι γνωστικο-συμπεριφοριστικές τεχνικές βασίζονται στη συνύπαρξη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων-αντιδράσεων και γνωστικών λειτουργιών, υπεύθυνων για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Τονίζουν την ανάπτυξη γνωστικών δομών στο άτομο, το οποίο παρατηρεί, παρακολουθεί και ρυθμίζει από μόνο του τη συμπεριφορά του. Δηλαδή, γίνεται ενεργός συμμετοχος στη διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Επομένως, η χρήση των γνωστικο-συμπεριφοριστικών τεχνικών στηρίζεται στην ενεργή εμπλοκή του ατόμου για την εκμάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Η τεχνική της αυτοδιαχείρισης στοχεύει στην εκπαίδευση του παιδιού για να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ή του γονέα (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010). Περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την αυτοπαρακολούθηση-αυτοκαθοδήγηση και την αυτοενίσχυση (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003). Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να εξετάσει τη συμπεριφορά του και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Κολιάδης, 2010). Η αυτοπαρακολούθηση αποτελεί την ικανότητα ενός παιδιού να παρακολουθεί τη συμπεριφορά του. Επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία στο μαθητή του εντοπισμού, της καταγραφής και αξιολόγησης της συμπεριφοράς του. Ταυτόχρονα, μέσω της αυτοκαθοδήγησης, το παιδί καθοδηγεί την ίδια του τη συμπεριφορά μέσα από λεκτικές οδηγίες προς τον εαυτό του. Στη διαδικασία αυτή παρέχεται εξωτερική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και σταδιακά το παιδί εσωτερικεύει την κατάλληλη συμπεριφορά (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010; Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998). Η αυτοενίσχυση αναφέρεται στην απόδοση κατάλληλων αμοιβών ενός μαθητή στον εαυτό του, έπειτα από την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του κατά την αυτοπαρακολούθηση- αυτοκαθοδήγηση. Αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της διαδικασίας της αυτοδιαχείρισης και ένα σημαντικό βήμα ανάπτυξης της αυτονομίας (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005; Κολιάδης, 2010). Η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης εξασφαλίζει τη δημιουργία μεγαλύτερης

αυτονομίας και ανεξαρτησίας στους μαθητές. Η διδασκαλία των τεχνικών αυτοδιαχείρισης παρέχει μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης και ολοκλήρωσης στο παιδί, καθώς μαθαίνει μόνο του να τροποποιεί τις αρνητικές συμπεριφορές και να αναπτύσσει επιθυμητές (Κολιάδης, 2010).

3.2.2 Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί βασική συνιστώσα της προσαρμοστικής λειτουργίας και της ανάπτυξης κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων (Mansell, Ashman, Macdonald, & Beadle-Brown, 2002). Η εμπλοκή σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και η μη συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες κάνουν επιτακτική τη διδασκαλία κατάλληλων συμπεριφορών για την επίλυση προβλημάτων.

Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων στηρίζεται στην εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση συγκρούσεων. Βασική της αρχή είναι πως η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της λανθασμένης αντίληψης που σχηματίζει το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους και οδηγείται σε λανθασμένες ενέργειες. Με τη συγκεκριμένη τεχνική το άτομο εξασκείται στην εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη αποτελεσματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. (Κολιάδης, 2010).

Η τεχνική της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων εφαρμόζεται σε πέντε βασικά στάδια. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εξηγεί τη φύση των προβληματικών καταστάσεων, με μίμηση προτύπου, συζήτηση και παιχνίδι ρόλων. Έπειτα, ο μαθητής εξασκείται στην αναγνώριση του προβλήματος, στη σαφή διατύπωση και ορισμό του. Στη συνέχεια, γίνεται διδασκαλία στον καθορισμό των στόχων για την αντιμετώπιση του προβλήματος εκ μέρους του μαθητή. Ακολουθεί η διαδικασία της παραγωγής εναλλακτικών λύσεων και επιλέγεται μια συγκεκριμένη στρατηγική για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος. Τέλος, γίνεται εφαρμογή της λύσης που επιλέχθηκε. Ο μαθητής δοκιμάζει στην πράξη τη λύση που επέλεξε, παρατηρεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής του και τα αξιολογεί σε σύγκριση με τους στόχους που είχε θέσει (Κολιάδης, 2010).

Η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Kuhlenschmidt & Layne, 1999). Μέσω αυτών επιτυγχάνεται

αποτελεσματικότερη προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

3.3 Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας

Η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τη σχέση που αναπτύσσει με τους άλλους και το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται. Η οικογένεια είναι οι πρώτοι σημαντικοί άνθρωποι για το ίδιο, καθώς μέσα σε αυτή διαμορφώνει τις κοινωνικές του αξίες, κατακτά τη γνώση των κανόνων της κοινωνίας και αναπτύσσει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σύστημα ανάπτυξης των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών για την εδραίωση αποτελεσματικών κοινωνικών σχέσεων, μέχρι το παιδί να εισέλθει στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας. Συνεπώς, η οικογένεια συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του παιδιού, στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών και στην υποστήριξη της εμφάνισης επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010; Osher, Vanacker, Morrison, Gable, Dwyer & Quinn, 2004).

Η εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αναφέρονται στις ικανότητες του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και συνεχίζουν να επηρεάζουν τους μαθητές (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008). Η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται αναγκαία όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό, καθώς διευκολύνει το έργο του, αλλά και για το ίδιο το παιδί, στο οποίο δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας και αυξάνονται τα κριτήρια επίδοσής του (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Κολιάδης, 2010). Η εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί παράγοντα συμμετοχής του εκπαιδευτικού και των γονέων για την υιοθέτηση κοινών στόχων. Καθώς ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, εξίσου σημαντική κρίνεται και η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης (Dunlap, κα., 2006; Wilkinson, 2005).

Παρόλα τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, συχνά διαπιστώνονται προβλήματα. Η επικράτηση διαφορετικών απόψεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, συχνά οδηγεί σε σύγκρουση μεταξύ τους (Κολιάδης, 2010). Σύμφωνα με τους Farrell και

Humphrey (2009), η ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων κυρίως με γονείς παιδιών που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά δεν επιτυγχάνεται συχνά. Οι αιτίες για αυτό το γεγονός ποικίλλουν. Η προσωπικότητα του γονέα επηρεάζεται σημαντικά από τη δική του εμπειρία στο σχολείο και το κοινωνικο-οικονομικό του υπόβαθρο (Farrell & Humphrey, 2009; Κολιάδης, 2010). Έπειτα, η στάση που υιοθετεί το κάθε σχολείο με τις απαιτήσεις και τους κανόνες που θέτει, αλλά και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής σχέσης με την οικογένεια. Ακόμη, η ηλικία του παιδιού, οι επιδόσεις του και το είδος της συμπεριφοράς που εμφανίζει στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούν σημαντικοί παράγοντες της οικοδόμησης μιας θετικής ή αρνητικής σχέσης σχολείου-οικογένειας (Κολιάδης, 2010).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι αδιαμφισβήτητο δικαίωμά τους και στηρίζεται στην ανάπτυξη μιας αμφίπλευρης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Στόχος του σχολείου είναι να διευκολύνει τη συνεργασία με την οικογένεια για την αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010; Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen, 2015).

4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τις επιδράσεις που προκαλεί η εμφάνισή της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Η μελέτη των Chitiyo και Wheeler (2009) διερευνά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στρατηγικές που βασίζονται στο πρόγραμμα θετικής στήριξης της συμπεριφοράς σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ο περιορισμένος χρόνος, η διαθεσιμότητα των πόρων, καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια φάνηκε πως αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η διδασκαλία εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς και η συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου σημείωσαν σημαντικό βαθμό δυσκολίας στους ίδιους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επηρεάζουν το βαθμό επιτυχίας εφαρμογής του συγκεκριμένου

προγράμματος στα σχολεία και τονίζουν την ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Chitiyo & Wheeler, 2009).

Οι Hutchinson, Hastings, Hunt, Bowler, Banks και Totsika (2014) εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον καθορισμό και τους τρόπους διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το επίπεδο των γνώσεων ορισμένων εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά ήταν αρκετά χαμηλό. Ακόμη, ο τρόπος διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς απέδειξε την αδυναμία εντοπισμού και χρήσης θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Συνεπώς, οι αποδόσεις για τον καθορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς και η γνώση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί η εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Male (2003) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την περιγράφουν ως μια ιδιαίτερα στρεσογόνο κατάσταση. Ενώ θεωρούσαν πως οι ίδιοι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια προβληματική συμπεριφορά, παρόλα αυτά εκδήλωναν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και αναστάτωσης, έπειτα από ένα τέτοιο περιστατικό. Η επιθετικότητα και ο αυτοτραυματισμός βρέθηκαν οι πιο δύσκολες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν στρατηγικές πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς και στόχευαν στην αντιμετώπισή της, αφού εμφανιζόταν. Ακόμη, ανέφεραν πως η πιο πιθανή πηγή πληροφοριών και συμβουλών ήταν οι εκπαιδευτικοί.

Στην αναζήτηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των ειδικών παιδαγωγών συνέβαλαν και οι Hastings και Brown (2002). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων, από τις απόψεις 70 εκπαιδευτικών, αποκάλυψαν ότι οι αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, το χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπισή της και οι περιορισμένες γνώσεις συνέβαλαν στην εμφάνιση αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Mitchell και Hastings (1998), οι οποίοι αναφέρουν πως η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών της προβληματικής συμπεριφοράς και ακολούθως τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις απέναντι σε αυτή.

Οι Kelly, Carey, McCarthy & Coyle (2007) εξέτασαν τις απόψεις των διευθυντών για τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς στα ειδικά σχολεία της Ιρλανδίας. Η έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών υποστήριξης αποτελούσε σημαντικό στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η προβληματική συμπεριφορά δημιουργούσε προβλήματα στη διδασκαλία και μάθηση των υπόλοιπων μαθητών και ανησυχούσαν για τη σωματική τους ακεραιότητα. Υψηλά επίπεδα άγχους περιγράφηκαν στο σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς η εκδήλωσή τους γινόταν εμφανή όχι μόνο σε επίπεδο εργασίας στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν σε κοινές πεποιθήσεις. Ο εντοπισμός και η περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς, με παρόμοιους όρους, αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων και την αποτελεσματική αντιμετώπισή του (Alter, Walker & Landers, 2013). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών (Male, 2003). Με την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών, αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση εφαρμόζονται αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης (Hastings & Brown, 2002; Mitchell & Hastings, 1998). Για το λόγο αυτό η θέσπιση αξιών και θετικών πεποιθήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που έρχονται αντιμέτωποι με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της πρακτικής άσκησης και των πολιτικών αρχών (Hutchinson, Hastings, Hunt, Bowler, Banks και Totsika, 2014). Η ανάγκη για επιπλέον κατάρτιση, πρακτική και παροχή κοινωνικής στήριξης κρίνεται αναγκαία για τον κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, με στόχο τη μείωση ή την πρόληψη εκδήλωσής της (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels, 2012; Jenkins, Rose & Lovell, 1997).

5. Σκοπός έρευνας

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών. Παρόλο που συγκεκριμένες παρεμβάσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής

συμπεριφοράς, όπως αυτές που βασίζονται στην λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς (Dunlap, κα., 2006) και στη θετική στήριξη συμπεριφοράς (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998), ωστόσο η διαχείρισή της εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών (Ducharme & Shecter, 2011; Westling 2010).

Αρκετές ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στις αποτελεσματικές πρακτικές που προτείνει η ερευνητική γνώση και σε αυτές που τελικά χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Dunlap, κα., 2006; Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Αποδεικνύεται η ύπαρξη περιορισμένης κατανόησης της έννοιας της προβληματικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικής αντιμετώπισής της (Dunlap, κα., 2006), με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Farell & Polat, 2003).

Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση και την ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, μια βαθύτερη κατανόηση του πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται αυτές τις συμπεριφορές μπορεί να επηρεάσει το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσής του, τον τρόπο διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς και γενικότερα τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά που την εμφανίζουν (Armstrong, 2014; Westling, 2010).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σε επτά διαστάσεις, σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, επιδιώκεται η σύγκριση των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, δηλαδή στο Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΤΕΑ) και στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΑΜΑΚ) και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), καθώς και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής λαμβάνουν μία πολύπλευρη και άρτια κατάρτιση επιστημόνων για τη στελέχωση των δομών που απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης λαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή. Συνεπώς, η

σύγκριση των αντιλήψεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής και διαθέτουν διαφορετικό υπόβαθρο βασικής κατάρτισης στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες θα οδηγήσει στην αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους και θα συνεισφέρει σημαντικά στον τρόπο κατανόησης και διαχείρισης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς εκ μέρους τους.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των επτά διαστάσεων. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις αυτές αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για 1) τις αιτίες εμφάνισης και τις δυνατότητες βελτίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς, 2) την επάρκεια εκπαίδευσής τους κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και 3) κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων για την αντιμετώπιση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά, 4) την ικανότητα αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεσματικά, 5) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή της, 6) το είδος συνεργασίας και υποστήριξης που λαμβάνουν και 7) τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους ίδιους τους μαθητές.

6. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες συμπεριφορές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι προβληματικές και που αποδίδουν την εμφάνισή τους;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο εκπαίδευσής τους στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς;
3. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και στους ειδικούς παιδαγωγούς με βασική εκπαίδευση σε παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης στις στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και συνεργασία που λαμβάνουν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς;
5. Υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, την υποστήριξη που

λαμβάνουν, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, την ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς και την εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων;

Κεφάλαιο Β: Μεθοδολογία έρευνας

1. Ερευνητική προσέγγιση

1.1 Ποσοτική έρευνα

Η ποσοτική έρευνα απορρέει από τη φιλοσοφική προσέγγιση του θετικισμού, υιοθετώντας μια εξωτερική-ρεαλιστική ύπαρξη της πραγματικότητας (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Βασική του αρχή είναι η ύπαρξη μιας αντικειμενικής γνώσης, της μόνης διαθέσιμης στην επιστήμη, όπου έργο του ερευνητή είναι να την ανακαλύψει. Σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα που υποστηρίζει την ερμηνεία της γνώσης με βάση τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των ατόμων, στην ποσοτική η πραγματικότητα θεωρείται αντικειμενική (Robson, 2010).

Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται κυρίως όταν ο ερευνητής επιδιώκει να συγκρίνει τα εμπειρικά δεδομένα προηγούμενων ερευνών με τα δικά του αποτελέσματα και να τα επιβεβαιώσει (Κυριαζή, 1999). Προϋποθέτει δηλαδή την ύπαρξη συγκεκριμένης θεωρίας, όπου θέτονται συγκεκριμένα ερωτήματα, με σκοπό την αποδοχή ή απόρριψή τους (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Συνεπώς, οι ερευνητικές πρακτικές που επιδιώκουν τον έλεγχο των θεωρητικών εννοιών χαρακτηρίζονται κυρίως ποσοτικές, καθιστώντας τις σε έννοιες μετρήσιμες, με δυνατότητα ταξινόμησης. Η μέτρηση αυτών των εννοιών επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 1999).

Ο σχεδιασμός μιας ποσοτικής έρευνας χαρακτηρίζεται από σταθερή και δύσκαμπτη δομή. Ενώ στην ποιοτική έρευνα ο καθορισμός του ερευνητικού σχεδίου μπορεί ταυτόχρονα να συνδυάζεται με τη συλλογή δεδομένων, στην ποσοτική προκαθορίζεται ο τρόπος διεξαγωγής της και δεν επιδέχονται σημαντικές αλλαγές (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010). Τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται με τη μορφή μέσων όρων της ομάδας και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό η σχέση μεταξύ του ερευνητή και του φαινομένου που μελετά διακρίνεται από μεγαλύτερη σωματική και συναισθηματική απόσταση, χωρίς ωστόσο να απομακρύνει τον ίδιο από το θέμα της έρευνάς του (Robson, 2010).

Στόχος του ερευνητή στην ποσοτική έρευνα είναι να προβλέψει και να ανακαλύψει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζει, μέσα σε ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Αναζητά την ύπαρξη σταθερών σχέσεων

μεταξύ τους, ώστε να αναπτύξει καθολικές αιτιακές σχέσεις ανάμεσά τους. Καθώς η ποσοτική έρευνα αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία διαφοροποιούνται σε κάθε άτομο που συμμετέχει σε αυτήν, είναι σημαντικό ο ερευνητής να κάνει συσχετίσεις μεταξύ αυτών, ώστε να καταλήγει στη διαπίστωση γενικών τάσεων (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010).

Η επιλογή μιας ερευνητικής μεθοδολογίας για τη διερεύνηση και κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά κρίθηκε αναγκαία. Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται μια απλή και άμεση καταγραφή των αντιλήψεων της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων καθώς και η απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που στοχεύουν στην περιγραφή αυτών των συμπεριφορών. Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να μετρήσει συγκεκριμένες μεταβλητές μέσα στο δείγμα των 204 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, γενικεύοντας τα συμπεράσματα στον πληθυσμό όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.

Η ποσοτική μέθοδος έρευνας χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού και τη συλλογή δεδομένων με εύκολο και γρήγορο τρόπο (Αβραμίδης & Καλυβά; 2006 Κυριαζή, 1999). Δεδομένου πως η συγκεκριμένη μελέτη περιλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, με τη συμμετοχή 204 εξ' αυτού και η ποσοτική μέθοδος προσεγγίζει καλύτερα την απεικόνιση της πραγματικότητας (Robson, 2010), κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τη διεξαγωγή της.

1.2 Η δειγματοληπτική έρευνα

Η δειγματοληπτική έρευνα αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή κοινωνιολογικής έρευνας. Η χρήση της, μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων, δεν περιορίζεται μόνο στον επιστημονικό χώρο, αλλά και σε άλλους φορείς, που επιθυμούν να διαπιστώσουν τις απόψεις και τις στάσεις συγκεκριμένων ατόμων, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή, 1999). Ειδικότερα, η δειγματοληπτική έρευνα συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές για τη σύγκριση αυτών των συνθηκών, ή ακόμη και να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων (Cohen & Manion, 1994).

Η μεγάλη διάδοση των δειγματοληπτικών ερευνών και η χρήση τους με διάφορες μορφές, όπως η χρήση γραπτών ερωτηματολογίων, το αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο διά του ταχυδρομείου και η «ηλεκτρονική» δημοσκόπηση ή η χρήση συνεντεύξεων, με την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, και την τηλεφωνική συνέντευξη (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006), δυσχεραίνουν την απόδοση της σημασίας της και την επικράτηση ενός ορισμού. Ωστόσο, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διεξαγωγής μιας έρευνας είναι δυνατό να την εντάξουν στις δειγματοληπτικές έρευνες. Ειδικότερα, η χρήση ενός ποσοτικού σχεδίου, που έχει προκαθοριστεί από τον ερευνητή, η συλλογή ενός μικρού ποσού δεδομένων σε τυποποιημένη μορφή από ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων και η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος από ένα συγκεκριμένο εύρος πληθυσμού συνιστούν καθοριστικά χαρακτηριστικά των δειγματοληπτικών ερευνών (Robson, 2010).

Οι περισσότερες δειγματοληπτικές έρευνες διεξάγονται είτε για να περιγράψουν, είτε για να ερμηνεύσουν ένα θέμα. Στην πρώτη κατηγορία γίνεται απλή καταγραφή του πληθυσμού σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Ωστόσο, οι δειγματοληπτικές έρευνες της επιστημονικής κοινότητας, πέρα από την απλή περιγραφή, επιδιώκουν κυρίως την ερμηνεία του θέματος που εξετάζουν και την εξήγηση των γενικών τάσεων που προκύπτουν (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010). Συνεπώς, κύριος στόχος των ερευνητών που χρησιμοποιούν τη δειγματοληπτική έρευνα είναι να μετρήσουν την ύπαρξη συγκεκριμένων μεταβλητών μέσα σε ένα δείγμα συμμετεχόντων, ώστε να μπορούν να γενικεύσουν τα αποτελέσματα στο σύνολο του πληθυσμού, στο οποίο εντάσσονται οι ερωτώμενοι (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Η συγκεκριμένη μορφή έρευνας χρησιμοποιείται συχνά από την εκπαιδευτική έρευνα ως πρωταρχική μέθοδος συλλογής δεδομένων για να μετρήσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων. Η χρήση της επιτρέπει τη συλλογή ενός συνόλου δεδομένων, από ένα μεγάλο σύνολο του πληθυσμού, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Robson, 2010). Καθώς διαπιστώνεται έλλειψη στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά (Male, 2003), η παρούσα έρευνα με τη μορφή δειγματοληψίας, κρίθηκε η πιο κατάλληλη για το σκοπό αυτό. Συγκεκριμένα, η χρήση ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα άμεσης προσέγγισης ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (Robson, 2010). Ειδικά στην παρούσα έρευνα, που το θέμα της αφορά τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην

Ελλάδα απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η προσέγγισή τους είναι πιο αποτελεσματική με τη χρήση του ερωτηματολογίου.

2. Συμμετέχοντες

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στη μέθοδο που είναι γνωστή ως συστηματική δειγματοληψία (Κυριαζή, 1999; Cohen & Manion, 1994; Robson, 2010). Αποτελεί μία παραλλαγή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, όπου ο ερευνητής δημιουργεί μια λίστα ονομάτων του πληθυσμού και στη συνέχεια επιλέγει με συστηματικό τρόπο το ζητούμενο δείγμα στη λίστα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Κυριαζή, 1999). Έτσι, κάθε άτομο έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί και να συμμετέχει στην έρευνα (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010). Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό που ανήκει (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια σχημάτισε μία λίστα των ονομάτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που είναι εγγεγραμμένα μέλη στη διαδικτυακή ομάδα αποφοίτων τμημάτων Ειδικής αγωγής, με τίτλο "Σύλλογος αποφοίτων Ειδικής Αγωγής". Τα εγγεγραμμένα μέλη που ανήκαν σε αυτή τη διαδικτυακή ομάδα ήταν 1400 και ο ζητούμενος αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 350 εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια, μέσω της διαίρεσης του πληθυσμού των μελών στη λίστα και του ζητούμενου δείγματος, βρήκε το δειγματοληπτικό διάστημα, που είναι 4 (Κυριαζή, 1999). Με αυτόν τον τρόπο έγινε η επιλογή κάθε 4 άτομα από τον κατάλογο των ονομάτων, μέχρι τη συμπλήρωση των 350 ατόμων για το δείγμα. Από τους 350 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 206 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, ενώ 2 ερωτηματολόγια εξαιρέθηκαν, λόγω των ελλιπών δεδομένων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί, από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2014-2015. Από το σύνολο αυτών προέκυψε πως 139 εκπαιδευτικοί κατέχουν βασικό πτυχίο σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής και 65 εκπαιδευτικοί σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής (81.3%) και σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (80%) ήταν

γυναίκες, ενώ οι άντρες αποτέλεσαν το 18.7% και 20% του δείγματος αντίστοιχα. Το εύρος της ηλικίας τους κυμαινόταν από 22 έως 40 ετών. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κυμαινόταν μεταξύ 22-29 ετών και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δομές ειδικής αγωγής κυμαινόταν μεταξύ 1 έως 15 χρόνια. Για τους σκοπούς της ανάλυσης των δεδομένων η διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής ομαδοποιήθηκε σε: 0-5 χρόνια, 6-10 χρόνια, 11-15 χρόνια, 16-20 χρόνια και 20+ χρόνια. Η πλειοψηφία και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, δηλαδή 111 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής (80.4%) και 37 εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (57.8%), δίδασκε από 1 έως 5 χρόνια στην ειδική αγωγή. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 κατά μέσο όρο, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα ήταν 1.31 έτη.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Όσον αφορά τις βασικές σπουδές, η πλειοψηφία κατείχε πτυχίο ΑΕΙ, με 137 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής (98.6%) και 64 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (98.5%). Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή δεν κατείχε κανένας εκπαιδευτικός με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου 55 εξ' αυτών είχαν λάβει αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ακόμη, τα δεδομένα έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Πιο αναλυτικά 58 συμμετέχοντες είχαν επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων μικρής διάρκειας (51.8%) και 54 από αυτούς είχαν συμμετάσχει σε σχετικό σεμινάριο ή ημερίδα (48.2%). Ωστόσο, κανένας δεν είχε λάβει επιμόρφωση σε σεμινάριο 400 ωρών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου 14 από τους 65 είχαν επιμορφωθεί. Αντίστοιχα, 24 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (40.7%) με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης συμμετείχαν σε κάποιο συνέδριο ή ημερίδα και 21 από αυτούς είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια μικρής διάρκειας (35.6%). Ακόμη, 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής

(7.6%) και 5 με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (8.5%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε άλλο αντικείμενο και 2 συμμετέχοντες ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης κάποιο άλλο διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ 3 από αυτούς δήλωσαν πως είχαν μετεκπαιδευτεί.

Οι δομές ειδικής αγωγής, που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, ήταν το τμήμα ένταξης, η παράλληλη στήριξη, το ειδικό δημοτικό σχολείο και το ειδικό νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, τη σχολική χρονιά 2014-2015, 52 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής του δείγματός μας δίδασκαν σε τμήμα ένταξης (38%) και 42 σε παράλληλη στήριξη και σε ειδικό δημοτικό σχολείο (30.7%), ενώ μόλις 1 σε ειδικό νηπιαγωγείο (0.7%). Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες συμμετεχόντων μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής δίδασκε σε τμήμα ένταξης (41.3%) και σε παράλληλη στήριξη (36.5%), ενώ χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στο ειδικό δημοτικό σχολείο (19%). Η πλειοψηφία και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών δήλωσε πως δίδασκε σε ένα σχολείο μιας μεγάλης πόλης και λιγότεροι σε κωμόπολη και σε χωριό.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (n= 204)

Χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n=139) (%)	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n=65) (%)
Φύλο		
• Άνδρας	26 (18.7)	13 (20)
• Γυναίκα	113 (81.3)	52 (80)
Ηλικία		

• 22-29	113 (81.3)	41 (63.1)
• 30-39	26 (18.7)	24 (36.9)
Βασικές σπουδές		
• Πτυχίο Ακαδημίας	1 (0.7)	1 (1.5)
• Πτυχίο ΑΕΙ	137 (98.6)	64 (98.5)
• Άλλο		
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή		
• Ναι	0 (0)	55 (87.3)
• Όχι	133 (100)	8 (12.7)
Διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή		
• Ναι	0 (0)	2 (3.6)
• Όχι	132 (100)	54 (96.4)
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή		
• Σεμινάριο 400 ωρών	0 (0)	14 (23.7)
• Σεμινάρια μικρής διάρκειας	58 (51.8)	21 (35.6)
• Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα	54 (48.2)	24 (40.7)
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές		
• Ναι	10 (7.6)	5 (8.5)
• Όχι	122 (92.4)	54 (91.5)
Άλλες διδακτορικές σπουδές		
• Ναι	0 (0)	2 (3.6)
• Όχι	132 (100)	54 (96.4)
Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλείο)		
• Ναι	0 (0)	3 (5.2)
• Όχι	131 (100)	55 (94.8)
Διδάσκετε σε:		
• Τμήμα ένταξης	52 (38)	26 (41.3)
• Παράλληλη στήριξη	42 (30.7)	23 (36.5)
• Ειδικό δημοτικό σχολείο	42 (30.7)	12 (19)
• Ειδικό νηπιαγωγείο	1 (0.7)	2 (3.2)

Το σχολείο που διδάσκετε βρίσκεται σε:		
• Μεγάλη πόλη	95 (69.3)	42 (64.6)
• Κωμόπολη	24 (17.5)	11 (16.9)
• Χωριό	18 (13.1)	12 (18.5)
Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδ. αγωγής σε χρόνια		
• 0-5	111 (80.4)	37 (57.8)
• 6-10	22 (15.9)	23 (35.9)
• 11-15	5 (3.6)	4 (6.3)

Πίνακας 2

Μέσος όρος, διάμεσος και επικρατούσα τιμή των ετών προϋπηρεσίας

	Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών (N=204)
Μέσος όρος	1.31 έτη
Κεντρική τιμή	1 έτος
Επικρατούσα τιμή	1 έτος

3. Διαδικασία

Η διεξαγωγή της παρούσας δειγματοληπτικής έρευνας έγινε ηλεκτρονικά και βασίστηκε στη δυνατότητα πρόσβασης των συμμετεχόντων στο διαδίκτυο. Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται όλο και συχνότερα, καθώς η συλλογή των δεδομένων γίνεται γρήγορα και οικονομικά. Έτσι, το ερωτηματολόγιο διατίθεται στο διαδίκτυο και οι ερωτώμενοι καλούνται να το συμπληρώσουν ηλεκτρονικά (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Προκειμένου να υπάρξει δείγμα από όλη την Ελλάδα, η ερευνήτρια απευθύνθηκε στη διαδικτυακή ομάδα αποφοίτων τμημάτων Ειδικής αγωγής με τίτλο "Σύλλογος αποφοίτων Ειδικής Αγωγής", για να συλλέξει πληθώρα απόψεων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αποστολή των ερωτηματολογίων

ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2015 και η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2015.

Στην παρούσα έρευνα τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση 350 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι καλούνταν να συμπληρώσουν την ηλεκτρονική φόρμα. Η ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από μία περιγραφική επιστολή, η οποία ανέφερε το αντικείμενο της έρευνας, εξασφάλιζε το απόρρητο των απαντήσεων και την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ακόμη, ζητήθηκε από κάθε συμμετέχοντα να επιβεβαιώνει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με την αποστολή μηνύματος στην ερευνήτρια.

Οι συμμετέχοντες ολοκλήρωναν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είτε κατά την αρχική αποστολή του, είτε σε ένα διαφορετικό χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Σε περίπτωση που επιθυμούσαν τη συμπλήρωσή του σε διαφορετικό χρόνο, δινόταν ένα χρονικό περιθώριο 1 εβδομάδας. Για την εξασφάλιση του μεγαλύτερου ποσοστού συμμετοχής στην παρούσα έρευνα ακολούθησαν υπενθυμίσεις σε όσους δεν είχαν επιβεβαιώσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, δύο εβδομάδες μετά την αρχική αποστολή του ερωτηματολογίου, στάλθηκε ένα σύντομο σημείωμα που τονίζε τη σημασία της συμμετοχής του ερωτώμενου για τη θετική έκβαση της έρευνας.

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια σε διάστημα 3 μηνών. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2015 και ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2015. Συνολικά, στάλθηκαν 350 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 206 επιστράφηκαν στην ηλεκτρονική φόρμα, ενώ 2 ερωτηματολόγια εξαιρέθηκαν, λόγω των ελλιπών δεδομένων. Το ποσοστό απόκρισης του δείγματος ήταν 58.9%. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

4. Εργαλεία

4.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο εργαλείο της δειγματοληπτικής έρευνας, καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων. Η χορήγησή του περιλαμβάνει συνήθως το αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, όπου οι ίδιοι οι συμμετέχοντες καλούνται να το συμπληρώσουν ή τη συνέντευξη, όπου ο ερευνητής καταγράφει τις απαντήσεις (Κυριαζή, 1999;

Robson, 2010). Η Κυριαζή (1999, σελ. 119) τονίζει τη χρήση του ερωτηματολογίου που σχεδιάζεται εκ των προτέρων από τον ερευνητή και το χαρακτηρίζει ως «τυποποιημένο ερωτηματολόγιο», καθώς συνδέεται με τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Αποτελεί έτσι το κύριο μέσο συσχέτισης των μεταβλητών που εξετάζονται για την ανάδειξη γενικών τάσεων (Κυριαζή, 1999). Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ανάλογα με τον χαρακτήρα της έρευνας. Οι ποσοτικές έρευνες στηρίζονται κυρίως σε ερωτήσεις κλειστής μορφής, με προκαθορισμένες απαντήσεις από τον ερευνητή, επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση των απαντήσεων (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου με τίτλο «Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior» (βλ. Παράρτημα Α) του Westling (2010) χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στόχος του συγγραφέα ήταν η συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικές δομές διδασκαλίας σε μία νοτιοανατολική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Η χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου επέτρεπε στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Έτσι, μέσα από την αξιολόγηση συγκεκριμένων διαστάσεων που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν τις απόψεις τους. Καθώς το ερωτηματολόγιο του Westling (2010) απευθύνεται σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν σε διαφορετικές δομές διδασκαλίας και παρέχει τη δυνατότητα μιας πολυδιάστατης μέτρησης των αντιλήψεών τους για την προβληματική συμπεριφορά, εξυπηρετώντας το γενικό στόχο της παρούσας έρευνας, κρίθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για την διεξαγωγή της.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την ερευνήτρια στα ελληνικά. Το πρώτο μέρος του περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό σημείωμα, όπου αναφέρεται το αντικείμενο της έρευνας, η σημασία που έχει η συμμετοχή τους για τη διεκπεραίωσή της και διασφαλίζεται το απόρρητο των απαντήσεών τους. Ακόμη, αναφέρονται η ιδιότητα της ερευνήτριας και το πανεπιστήμιο στο οποίο ανήκει. Στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου δίνονται ο ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και παραδείγματα της εκδήλωσής της. Στον Πίνακα 3, με τίτλο «Ορισμοί και παραδείγματα της προβληματικής συμπεριφοράς» παρουσιάζονται ένας γενικός

ορισμός των προβληματικών συμπεριφορών και παραδείγματα της προβληματικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 3

Ορισμοί και παραδείγματα της προβληματικής συμπεριφοράς

Όροι	Ορισμός και παραδείγματα
Προβληματικές συμπεριφορές (γενικός ορισμός)	Έντονες συμπεριφορές που παρουσιάζουν σωματικές, εκπαιδευτικές, ή κοινωνικές ανησυχίες στον εκπαιδευτικό. Αυτές οι συμπεριφορές διαταράσσουν τη μάθηση, είναι επικίνδυνες για το μαθητή ή τους άλλους, μπορεί να προκαλέσουν σωματικό πόνο, υλικές ζημιές, ή να διαταράξουν έντονα τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.
Αντίσταση και μη συμμόρφωση	Άρνηση στην ακολουθία οδηγιών (π.χ., δεν συμμετέχουν στις απαιτούμενες δραστηριότητες, αμφισβητούν την εξουσία, αγνοούν σκόπιμα τους κανόνες, κλπ)
Καταστροφικότητα	Καταστροφή σημαντικής περιουσίας (π.χ., σκόπιμο σπάσιμο των παραθύρων, ξήλωμα των βιβλίων ή άλλου υλικού, σπάσιμο εξοπλισμού της τάξης, κλπ)
Διάσπαση προσοχής	Παρέμβαση στη φυσιολογική ροή των δραστηριοτήτων (π.χ., διακοπή διδασκαλίας, ομαδικές δραστηριότητες, κλπ)
Μη συμμόρφωση σε κανόνες	Συμμετοχή σε πράξεις που παραβιάζουν τους δημόσιους νόμους (π.χ. κλοπή, βανδαλισμός, κατάχρηση της τεχνολογίας, κακοποίηση, κ.λπ.)
Σωματική επιθετικότητα	Σωματική επίθεση σε άλλο πρόσωπο (π.χ. χτύπημα, κλοτσιές, πάλη, κλπ)
Αυτοτραυματισμός	Πρόκληση σωματικής επίθεσης στον εαυτό του (π.χ. χτύπημα στον εαυτό του, δάγκωμα στον εαυτό του, κλπ)
Κοινωνική απομόνωση	Επίδειξη απροθυμίας να συμμετέχει σε συνήθεις δραστηριότητες, τείνει να υποχωρεί και να αποφεύγει τις διαπροσωπικές επαφές (π.χ., δεν θέλει να συμμετέχει στην τυπική τάξη ή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με άλλους μαθητές)
Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	Συμμετοχή σε μη αποδεκτές συμπεριφορές (π.χ., να δημιουργεί ακατάλληλους ήχους, να μιλά πολύ δυνατά, να μιλά για ένα ακατάλληλο θέμα, να κάνει προσβλητικές χειρονομίες, κλπ)
Στερεοτυπική συμπεριφορά	Συμμετοχή σε επαναλαμβανόμενες πράξεις (π.χ. χτύπημα χεριών, στροβίλισμα, κλπ)
Λεκτική επιθετικότητα	Προφορική επίθεση σε άλλο πρόσωπο (π.χ., να χλευάζει, να προκαλεί, καλώντας το όνομα, να απειλεί, κλπ)

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις 7 διαστάσεις που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, μέσω της κλίμακας Likert. Ο συγκεκριμένος τύπος ερώτησης δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, σε μία κλίμακα αξιολόγησης με σταθερές διαιρέσεις (Κυριαζή, 1999). Η συγκεκριμένη κλίμακα Likert αντιπροσωπεύει το επίπεδο δυσκολίας με το 1 να δείχνει τη μεγαλύτερη δυσκολία και το 5 τη μικρότερη. Ο Πίνακας 4, με τίτλο «Πληροφορίες για τις ενότητες του ερωτηματολογίου που οι

συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν», περιλαμβάνει τις 7 διαστάσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, εμπεριέχει το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων σε κάθε ενότητα, παραδείγματα ή περιγραφή των τύπων της ερώτησης σε κάθε ενότητα και τον τύπο απάντησης που μπορεί να δώσει ο ερωτώμενος κατά τη συμπλήρωσή του.

Πίνακας 4

Πληροφορίες για τις ενότητες του ερωτηματολογίου που οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν

Τίτλος ενότητας	Αριθμός ερωτήσεων	Παραδείγματα ή Περιγραφές των ερωτήσεων	Τύπος απάντησης
Οι μαθητές σας και η συμπεριφορά τους	10	Περιλαμβάνει 10 κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς. Παρέχεται χώρος για τον αριθμό των μαθητών που εμφανίζουν το συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς.	Συμπλήρωση σε κενό χώρο
Οι πεποιθήσεις σας για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς	6	Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου. Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν.	Κλίμακα 5 κατηγοριών: 5= Σίγουρα συμφωνώ, 1= Σίγουρα διαφωνώ
Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων)	14 (7 κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, 7 κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων)	Κάθε περιοχή της εκπαίδευσης περιλαμβάνει έξι τομείς, όπως Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς και Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και ένας τομέας ονομάζεται ως άλλη εκπαίδευση. Οι αξιολογήσεις κάθε τομέα εφαρμόζονται ξεχωριστά και στις δύο περιπτώσεις εκπαίδευσης.	Κλίμακα 4 κατηγοριών: 4=Επαρκή, 1= Καμία
Η ικανότητά σας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	4	Είχα την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών μου για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά. Διαθέτω υψηλή ικανότητα αντιμετώπισης της πιο	Κλίμακα 5 κατηγοριών: 5= Σίγουρα συμφωνώ, 1= Σίγουρα διαφωνώ

		προβληματικής συμπεριφοράς από τη διδασκαλία	
Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	17	Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.	Κλίμακα 5 κατηγοριών: 5=Πολύ συχνά, 1=Ποτέ
Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	6	Απαντήστε στην ερώτηση "Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά συνεργάζεστε και λαμβάνετε υποστήριξη από τις παρακάτω πηγές", συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο των άλλων εκπαιδευτικών αλλά και το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου.	Κλίμακα 5 κατηγοριών: 5=Πολύ συχνά, 1=Ποτέ
Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας	6	Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός	Κλίμακα 5 κατηγοριών: 5= Σίγουρα συμφωνώ, 1= Σίγουρα διαφωνώ

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Είναι προτιμότερο να υποβάλλονται στο τέλος ενός ερωτηματολογίου, καθώς έχει ήδη δοθεί η δυνατότητα στο συμμετέχοντα να απαντήσει σε ερωτήσεις του θέματος της έρευνας, εκφράζοντας έτσι τη δική του άποψη (Κυριαζή, 1999). Συγκεκριμένα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν το φύλο, την ηλικία, τις βασικές σπουδές, την κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών στην ειδική αγωγή ή σε άλλο αντικείμενο και αν έχουν μετεκπαιδευτεί. Ακόμη, καλούνται να αναφέρουν τη δομή ειδικής αγωγής στην οποία διδάσκουν, το μέρος που βρίσκεται το σχολείο τους, τον αριθμό των μαθητών της τάξης τους και την διδακτική τους εμπειρία σε δομές ειδικής

αγωγής (βλ. Παράρτημα Α). Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης στάσεων των δασκάλων απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά είχε δοκιμαστεί με επιτυχία στην έρευνα του Westling (2010).

5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν βασικά κριτήρια εξασφάλισης έγκυρων αποτελεσμάτων. Ο βαθμός ανάπτυξης τους αντικατοπτρίζει το μέγεθος απόκλισης μεταξύ των αποτελεσμάτων της διαδικασίας μέτρησης και των πραγματικών τιμών του θέματος που μελετάται, το λεγόμενο «σφάλμα μέτρησης» (Κυριαζή, 1999, σελ. 86).

Η εγκυρότητα αναφέρεται στην εκτίμηση του κατά πόσο μια κλίμακα μέτρησης είναι ακριβής και μετρά αυτό το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει. Έτσι, ένα εργαλείο μέτρησης χαρακτηρίζεται ως έγκυρο όταν καλύπτει επαρκώς το θέμα που μελετά και για το οποίο κατασκευάστηκε (Golafshani, 2003; Κυριαζή, 1999).

Η αξιοπιστία αφορά τη σταθερότητα ή τη συνέπεια με την οποία ένα εργαλείο μετρά ένα θέμα (Robson, 2010). Αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία η επανάληψη και η αναπαραγωγή του εργαλείου μέτρησης οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα (Golafshani, 2003; Κυριαζή, 1999). Έτσι, ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, όταν επαναλαμβάνεται στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετική χρονική στιγμή.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων μιας δειγματοληπτικής έρευνας αποτελούν ευθύνη του ερευνητή, διασφαλίζοντας έτσι την υψηλή ακρίβεια και τη συνέπεια των δοκιμών και των αποτελεσμάτων (Golafshani, 2003). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης που επιδιώκει τη διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα του ίδιου (Robson, 2010). Καθώς η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου προϋποθέτει την εξασφάλιση αυτών των δύο κριτηρίων, συνιστάται η επιλογή του κυρίως από έμπειρους ερευνητές (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αναφέρεται ήδη στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η επιλογή του ερωτηματολογίου που κατασκεύασε ο Westling (2010) εξασφαλίζει το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησής του. Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου, δηλαδή κατά πόσο καλύπτονται όλες οι πτυχές του θέματος της

προβληματικής συμπεριφοράς, ο ερευνητής βασίστηκε σε μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Ταυτόχρονα, η δημιουργία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε από ειδικούς για το συγκεκριμένο θέμα και με τις απαραίτητες συστάσεις τους ολοκληρώθηκε το περιεχόμενό του (Westling, 2010). Αντίστοιχα, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με δύο τρόπους, μέσω επαναληπτικών μετρήσεων και μέσω της εσωτερικής συνοχής. Αρχικά, ένα δείγμα 15 εκπαιδευτικών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο δύο φορές μέσα σε διάστημα μιας εβδομάδας. Έπειτα, ακολούθησε ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής, ο οποίος εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha, για την αξιολόγηση της συνάφειας των διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Εφαρμόστηκε στις εξής 6 κλίμακες: προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών, προετοιμασία κατά την περίοδο εργασίας, ικανότητα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, υποστήριξη και συνεργασία με άλλους και επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς. Συνολικά, τα επίπεδα αξιοπιστίας μέσω των επαναληπτικών μετρήσεων και της εκτίμησης εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ήταν υψηλά για τις περισσότερες κλίμακες και υποκλίμακες, εκτός από τις εξής: η συμπεριφορά οφείλεται στην αναπηρία, η συμπεριφορά μαθαίνεται, κοινωνική απόσυρση και στερεοτυπική συμπεριφορά, οι οποίες είχαν δείκτη αξιοπιστίας κάτω από 0.70 (Westling, 2010).

Στην παρούσα έρευνα για να ενισχυθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με χαρακτηριστικά παρόμοια του τελικού δείγματος, για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή τους συνέβαλλε στην τελική διαμόρφωση της συγκεκριμένης κλίμακας. Μέσω της δοκιμαστικής έρευνας αξιολογήθηκε η κατανόηση των ερωτήσεων, η έκταση του ερωτηματολογίου, καθώς και ο χρόνος συμπλήρωσής του. Καθώς οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, χωρίς την καταγραφή κάποιων προβλημάτων, προχώρησε η διαδικασία συλλογής δεδομένων σύμφωνα με το αρχικό προσχέδιο.

Ταυτόχρονα, ακολούθησε ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής μεταξύ των διαστάσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha αξιολογήθηκε η συνάφεια ανάμεσα σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha βασίστηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Ο

Πίνακας 5 με τίτλο «Μέτρηση Αξιοπιστίας» παρουσιάζει τα επίπεδα αξιοπιστίας της κάθε κλίμακας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5
Μέτρηση Αξιοπιστίας

Τίτλος Ενότητας Ερωτηματολογίου	Cronbach's Alpha
Κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς	.758
Πεποιθήσεις για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς	.669
Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	.720
Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων	.856
Ικανότητα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	.786
Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	.729
Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	.588
Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς	.715

Στον παραπάνω πίνακα ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha εμφανίζεται υψηλός στις περισσότερες κλίμακες του ερωτηματολογίου. Καθώς η τιμή του συγκεκριμένου δείκτη αξιοπιστίας είναι μεγαλύτερη από 0.70 στην πλειοψηφία των διαστάσεων, φαίνεται πως υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ αυτών στη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά. Ωστόσο, παρατηρούμε πως οι κλίμακες των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς και της υποστήριξης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς εμφανίζουν μικρό βαθμό εσωτερικής συνοχής, με 0.669 η πρώτη και 0.558 η δεύτερη. Ενδεχομένως, αυτό αποδεικνύει την αδυναμία των συγκεκριμένων κλιμάκων στη μέτρηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά και τη δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων, λόγω περιορισμένης σαφήνειας. Συνολικά, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαθέτει ικανοποιητικό επίπεδο εσωτερικής συνοχής.

6. Ανάλυση

Αφού ολοκληρωθεί η συλλογή των ερωτηματολογίων, στη συνέχεια αρχίζει το στάδιο της επεξεργασίας για την ανάλυσή τους. Η διαδικασία ανάλυσης περιλαμβάνει τρία στάδια: τον έλεγχο των ερωτηματολογίων, την κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και την εισαγωγή τους σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων και την κυρίως περιγραφική και συμπερασματική ανάλυση (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Στο αρχικό στάδιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν ηλεκτρονικά. Αυτός ο έλεγχος αφορά την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Εντοπίστηκαν 2 ερωτηματολόγια με σφάλματα και ελλειπείς απαντήσεις. Έτσι, καθορίστηκε το σύνολο του τελικού αριθμού ερωτηματολογίων για ανάλυση, που ήταν 204.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων. Με τον όρο κωδικοποίηση εννοούμε τη μετατροπή των απαντήσεων σε αριθμούς. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται ένας κωδικός αριθμός για κάθε απάντηση σε μία ερώτηση (Cohen & Manion, 1994). Η συγκεκριμένη διαδικασία βοηθά στην οργάνωση των δεδομένων για την εισαγωγή τους σε κάποιο στατιστικό πρόγραμμα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Robson, 2010). Καθώς η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, όλα τα δεδομένα επιστράφηκαν στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων, όπου ήταν δυνατή η αυτόματη καταχώρησή τους σε ένα υπολογιστικό φύλλο Excel. Μέσω αυτού του αρχείου έγινε κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου, όπου δόθηκε ένα συγκεκριμένος κωδικός αριθμός για κάθε απάντηση. Το σύνολο των δεδομένων εισήχθη στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.0 για τη στατιστική ανάλυση.

Στο τελικό στάδιο, αφού ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.0, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Συνήθως περιλαμβάνει δύο είδη ανάλυσης, την περιγραφική και την συμπερασματική. Στην πρώτη, ο ερευνητής προσπαθεί να διερευνήσει τα δεδομένα και να ανακαλύψει τα σημαντικά χαρακτηριστικά αυτών. Στη δεύτερη μορφή ανάλυσης επιδιώκεται η πρόβλεψη και επιβεβαίωση των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Robson, 2010).

Για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, διαφορετικές απαντήσεις του τύπου κλίμακας Likert σε διαφορετικές ενότητες του ερωτηματολογίου συνενώθηκαν. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις "Συμφωνώ" και "Συμφωνώ σίγουρα" ενώθηκαν σε μία κατηγορία για όλες τις δηλώσεις που περιλαμβάνονταν στις ενότητες "Πεποιθήσεις

για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς", "Ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς" και "Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας". Ταυτόχρονα, σε μία κατηγορία ενώθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων "Συχνά" και "Πολύ συχνά" στην ενότητα "Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς" καθώς και στην ενότητα "Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς". Ακόμη, στις ενότητες "Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια σπουδών" και "Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων" έγινε συνένωση των απαντήσεων "Μέτρια" και "Επαρκή".

Για τη διεξαγωγή των συσχετίσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αθροίστηκαν ώστε να διεξαχθούν τα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που περιλαμβάνονται είναι οι εξής: "Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας", "Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς", "Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς", "Η ικανότητά σας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς", "Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας" και "Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων". Ακολούθως, διεξήχθησαν διμεταβλητές συσχετίσεις με τη χρήση των αποτελεσμάτων που αθροίστηκαν από τις παραπάνω ενότητες.

Κεφάλαιο Γ: Αποτελέσματα

1. Κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών και συνολικός αριθμός μαθητών που τις παρουσιάζουν

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τον αριθμό των μαθητών της τάξης τους, που εμφάνιζε προβληματική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα κλήθηκαν να καταγράψουν τον αριθμό των μαθητών της τάξης που δίδασκαν τη σχολική χρονιά 2014-2015, ο οποίος αντιστοιχούσε σε κάθε μία από τις δέκα κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυτές προσδιορίζονται στη σχετική ενότητα του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 6 με τίτλο "Συνολικός αριθμός μαθητών που εμφανίζουν διαφορετικές κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς" παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Ενδέχεται ορισμένοι μαθητές να εμφάνιζαν παραπάνω από μία προβληματική συμπεριφορά, γι' αυτό δόθηκε η επιλογή στους συμμετέχοντες να τους συμπεριλάβουν σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Τα δεδομένα της σύγκρισης μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών προήλθαν από την ενότητα Α του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 6

Συνολικός αριθμός μαθητών που εμφανίζουν διαφορετικές κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς

	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65)
Κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς	Συνολικός αριθμός μαθητών που εμφανίζουν αυτή τη συμπεριφορά	Συνολικός αριθμός μαθητών που εμφανίζουν αυτή τη συμπεριφορά

Διάσπαση προσοχής	382	177
Μη συμμόρφωση σε κανόνες	267	119
Αντίσταση και μη συμμόρφωση	225	98
Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	204	84
Στερεοτυπική συμπεριφορά	200	85
Κοινωνική απομόνωση	192	71
Λεκτική επιθετικότητα	180	88
Σωματική επιθετικότητα	132	64
Καταστροφικότητα	74	33
Αυτοτραυματισμός	51	20

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, τη σχολική χρονιά 2014-2015, αποδεικνύεται πως οι τρεις πιο συχνά εμφανιζόμενες κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν η διάσπαση προσοχής, η μη συμμόρφωση σε κανόνες και η αντίσταση και μη συμμόρφωση. Ακόμη, φαίνεται πως η κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά και η στερεοτυπική συμπεριφορά παρουσιαζόταν από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική απομόνωση, δηλαδή η απροθυμία συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες ή η αποφυγή διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους παρατηρήθηκε σε ένα υψηλό αριθμό παιδιών και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς, που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πως παρουσίαζε λιγότερο συχνά το σύνολο των μαθητών που δίδασκαν ήταν η σωματική επίθεση σε άλλο άτομο, η καταστροφή σημαντικής περιουσίας και η πρόκληση σωματικής επίθεσης στον εαυτό τους.

2. Τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο εκπαίδευσής τους στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Έτσι, δύο ενότητες του ερωτηματολογίου περιελάμβαναν συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, μία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και μία κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, στις οποίες καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν το επίπεδο εκπαίδευσής τους, βαθμολογώντας τους, σε μία κλίμακα τεσσάρων βαθμίδων, από το 4:επαρκή εκπαίδευση μέχρι το 1: καμία εκπαίδευση. Στο τέλος δινόταν η επιλογή της δήλωσης οποιαδήποτε άλλης εκπαίδευσης είχαν λάβει για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και η αξιολόγησή της. Ενδεχομένως, κάποιοι εκπαιδευτικοί να είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα σε κάποιον άλλο τομέα για να αντιμετωπίζουν την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, που δεν συμπεριλαμβανόταν στη λίστα των τομέων εκπαίδευσης του παρόντος ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό δινόταν η επιλογή της αξιολόγησης κάποιου άλλου τομέα εκπαίδευσης.

Ο Πίνακας 7α παρουσιάζει τον αριθμό και το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι βαθμολόγησαν κάθε τομέα εκπαίδευσης ως μέτριο ή επαρκή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ ο Πίνακας 7β τον αριθμό και το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι βαθμολόγησαν κάθε τομέα εκπαίδευσης ως μέτριο ή επαρκή κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων. Γίνεται μία σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και η παρουσίαση των παρακάτω δεδομένων προκύπτει από την ενότητα Γ του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 7α

Αριθμός των συμμετεχόντων με μέτρια ή επαρκή προετοιμασία σε συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139) (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65) (%)
Τομέας εκπαίδευσης	Προετοιμασία κατά τη διάρκεια σπουδών	Προετοιμασία κατά τη διάρκεια σπουδών
Ατομικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις	101 (73.2%)	52 (80%)
Διαχείριση της τάξης	100 (73%)	53 (82.9%)
Θετική στήριξη συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου	98 (71%)	56 (86.2%)
Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	91 (65.9%)	52 (80%)
Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς	90 (65.2%)	49 (75.3%)
Συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση	85 (62.5%)	60 (92.3%)
Άλλη εκπαίδευση	60 (43.8%)	47 (75.8%)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7α το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, δηλαδή 101 από τους συμμετέχοντες είχαν λάβει μέτρια ή επαρκή προετοιμασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στον τομέα των ατομικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων (73.2%), 100 στον τομέα της διαχείρισης της τάξης (73%) και 98 στον τομέα της θετικής στήριξης συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου (71%). Ακόμη, οι τομείς της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς (65.9%), των αρχών της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (65.2%) και της συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης (62.5 %) σημείωσαν υψηλά ποσοστά, με 91, 90 και 85 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Τέλος, το χαμηλότερο ποσοστό (43.8%), δηλαδή 60 εκπαιδευτικοί της ομάδας των 139 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εκπαιδευτεί μέτρια ή επαρκώς σε κάποιον άλλο τομέα εκπαίδευσης.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, 60 από αυτούς δήλωσαν πως εκπαιδεύτηκαν μέτρια ή επαρκώς στον τομέα της συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης (92.3%), 56 στον τομέα της θετικής στήριξης συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου (86.2%) και 53 στον τομέα της διαχείρισης της τάξης (82.9%), συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά μέτριας ή επαρκούς εκπαίδευσής τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ταυτόχρονα, 52 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν εκπαιδευτεί μέτρια ή επαρκώς στον τομέα των ατομικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων και στον τομέα της λειτουργικής αξιολόγησης συμπεριφοράς (80 %). Ακόμη, οι τομείς των αρχών της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (75.3%) και της εκπαίδευσης σε κάποιον άλλο τομέα (75.8%) που δεν περιλαμβάνεται στη λίστα του ερωτηματολογίου, σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά κατάλληλης προετοιμασίας τους, καθώς 49 και 47 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, είχαν εκπαιδευτεί για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7α τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, ανέφεραν σε ικανοποιητικά ποσοστά το βαθμό μέτριας ή επαρκούς προετοιμασίας τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, στους τομείς που περιλαμβάνει η υποκλίμακα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής

εκπαίδευσης, δηλαδή πάνω από το 75% του συνόλου της ομάδας, ανέφερε πως είχε εκπαιδευτεί κατάλληλα σε όλους τους παραπάνω τομείς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και είχε λάβει μέτρια ή επαρκή προετοιμασία σε κάποιον άλλο τομέα εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία της ομάδας των εκπαιδευτικών με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής ανέφερε πως εκπαιδεύτηκε μέτρια ή επαρκώς σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης, αλλά δεν αξιολόγησε επαρκώς κάποιον άλλο τομέα εκπαίδευσης, πέραν αυτών που συμπεριλαμβάνονταν στη λίστα. Συγκρίνοντας τα ποσοστά και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης είχαν προετοιμαστεί μέτρια ή επαρκώς σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε αντίθεση με την ομάδα των εκπαιδευτικών με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όπου χαμηλότερα ποσοστά αξιολόγησαν κάθε τομέα ως μέτριο ή επαρκή, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους.

Πίνακας 7β

Αριθμός των συμμετεχόντων με μέτρια ή επαρκή προετοιμασία σε συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων

	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65)
Τομέας εκπαίδευσης	Προετοιμασία κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων	Προετοιμασία κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων
Θετική στήριξη συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου	96 (69.5%)	50 (78.1%)
Διαχείριση της τάξης	94 (68.1%)	53 (81.5%)

Ατομικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις	89 (64.4%)	50 (78.2%)
Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	72 (52.6%)	48 (73.9%)
Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς	69 (49.7%)	44 (67.7%)
Συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση	68 (49.2%)	55 (86%)
Άλλη εκπαίδευση	50 (36.5%)	44 (70.9%)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7β, 96 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής δήλωσαν πως είχαν εκπαιδευτεί μέτρια ή επαρκώς στον τομέα της θετικής στήριξης συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου (69.5%), 94 στον τομέα της διαχείρισης της τάξης (68.1%) και 89 στον τομέα των ατομικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων (64.4%), συγκεντρώνοντας ποσοστό πάνω από το 60% της ομάδας εκπαιδευτικών ως οι πιο κατάλληλοι τομείς εκπαίδευσής τους κατά την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ταυτόχρονα, 72 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είχαν εκπαιδευτεί μέτρια ή επαρκώς στον τομέα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς (52.6%). Αξίζει να σημειωθεί πως οι τομείς των αρχών της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς και της συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης βαθμολογήθηκαν από 69 και 68 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, σημειώνοντας ποσοστά μέτριας ή επαρκούς προετοιμασίας τους, δηλαδή κάτω του 50%. Ακόμη, 50 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είχαν επιμορφωθεί επαρκώς σε κάποιο άλλο τομέα εκπαίδευσης, σημειώνοντας το χαμηλότερο ποσοστό κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεών τους (36.5%).

Όσον αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, οι τομείς της συλλογής δεδομένων και

αξιολόγησης (86%) και της διαχείρισης της τάξης (81.5%) συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία, καθώς αξιολογήθηκαν από 55 και 53 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, ως μέτριοι ή επαρκείς κατά την διάρκεια των επιμορφώσεών τους. Ακολούθησαν οι τομείς της θετικής στήριξης συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου και των ατομικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων, οι οποίοι αξιολογήθηκαν από 50 συμμετέχοντες ως επαρκείς και συγκέντρωσαν το 50% του συνόλου της ομάδας. Τα χαμηλότερα ποσοστά μέτριας ή επαρκούς προετοιμασίας σημείωσε ο τομέας της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς (73.9%), με την αξιολόγησή του από 48 εκπαιδευτικούς, καθώς και οι τομείς των αρχών της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (67.7%) και της εκπαίδευσης σε κάποιον άλλο τομέα (70.9%), στους οποίους 44 εκπαιδευτικοί από τους 65 δήλωσαν πως είχαν εκπαιδευτεί μέτρια ή κατάλληλα.

Όπως και τα αποτελέσματα του Πίνακα 7α, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, έτσι και τα αποτελέσματα του Πίνακα 7β αποδεικνύουν πως η συγκεκριμένη λίστα τομέων εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, αξιολογήθηκε ως μέτρια ή επαρκή από το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Αντιθέτως, η πλειοψηφία της ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής ανέφερε πως είχε εκπαιδευτεί μέτρια ή επαρκώς σε 4 τομείς εκπαίδευσης, δηλαδή στη θετική στήριξη συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου, στη διαχείριση της τάξης, στις ατομικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις και στη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Πινάκων 7α και 7β, το ποσοστό και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών που αξιολόγησε ως μέτρια ή επαρκή την εκπαίδευσή του, τόσο κατά τη διάρκεια σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, ήταν πάνω από 50% σε όλους τους τομείς. Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες μεταξύ τους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, οι οποίοι ανέφεραν το βαθμό προετοιμασίας τους για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο κατά τη διάρκεια σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, ήταν πάνω από το 50% σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης, ενώ στον Πίνακα 7β αποδεικνύεται πως 3 τομείς αξιολογήθηκαν κάτω από το 50% του συνόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως επαρκείς. Ακόμη, μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής

αγωγής είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα στους περισσότερους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και όχι κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αντίστοιχα, όπως αποδεικνύουν τα αποτελέσματα των δύο πινάκων, και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης είχαν λάβει πιο επαρκή προετοιμασία σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αξίζει να σημειωθεί πως ο τομέας της αξιολόγησης κάποιας άλλης εκπαίδευσης σημείωσε υψηλότερα ποσοστά κατάλληλης προετοιμασίας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων. Αντιθέτως, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής αναφέρθηκαν τα χαμηλότερα ποσοστά και στους δύο πίνακες.

3. Επίπεδα συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες κλίμακες του ερωτηματολογίου

Τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το επίπεδο συμφωνίας τους σε μία κλίμακα 5 βαθμών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να καταδείξουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν, επιλέγοντας τις εξής κατηγορίες, οι οποίες κυμαίνονται από υψηλό βαθμό συμφωνίας μέχρι υψηλό βαθμό διαφωνίας: **5:** Σίγουρα συμφωνώ **4:** Συμφωνώ **3:** Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ **2:** Διαφωνώ **1:** Σίγουρα διαφωνώ. Οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου ήταν οι πεποιθήσεις για τις αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς, η ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο και οι επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τον αριθμό και το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δήλωσαν πως συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα με κάθε δήλωση. Γίνεται μία σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, τα δεδομένα της οποίας προήλθαν από τις ενότητες Β, Δ και Ζ του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 8

Αριθμός των συμμετεχόντων που συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα με τις δηλώσεις διαφορετικών διαστάσεων του ερωτηματολογίου

Τίτλος ενότητας και συγκεκριμένες δηλώσεις	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139) (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65) (%)
• Πεποιθήσεις για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς		
Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον	119 (85.6%)	53 (82.9%)
Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια	116 (83.5%)	51 (78.5%)
Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν	113 (81.3%)	56 (86.2%)
Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται	86 (63.2%)	47 (72.3%)
Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην αναπηρία του ατόμου	80 (57.5%)	32 (49.2%)
Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου	37 (27%)	14 (21.6%)
• Ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς		
Διαθέτω υψηλή ικανότητα αντιμετώπισης της πιο προβληματικής συμπεριφοράς από τη διδασκαλία	59 (42.4%)	34 (52.3%)
Έχω επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	50 (36%)	40 (61.6%)
Είχα την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο εργασίας για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	44 (31.9%)	28 (43.1%)

Είχα την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών μου για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	19 (13.6%)	22 (33.8%)
• Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας		
Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου	63 (45.4%)	36 (55.4%)
Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου	58 (41.8%)	30 (46.2%)
Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του	57 (41.3%)	29 (44.6%)
Άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους	34 (24.6%)	2 (15.3%)
Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός	24 (17.4%)	7 (10.7%)
Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός	2 (1.4%)	1 (0%)

Στην ενότητα με τίτλο "Πεποιθήσεις για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς" το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, δηλαδή 119 από το σύνολο της ομάδας (85.6%), ανέφερε πως πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον και 116 πως οφείλονται κυρίως σε περιβαλλοντικά αίτια (83.5%) και όχι στην προσωπικότητα του ατόμου (27%), τομέας ο οποίος κατέλαβε την τελευταία θέση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς αξιολογήθηκε από 37 εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, 86 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως πολλές προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα μάθησης (63.2%) και 80 πως μπορεί η εμφάνισή τους να οφείλεται στην αναπηρία του ατόμου (57.5%). Αυτό το αποτέλεσμα είναι θετικό, καθώς φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά στην αναπηρία του ατόμου, αλλά περιβαλλοντικοί

παράγοντες είναι δυνατό να επιδρούν στην εμφάνισή της. Αξίζει να σημειωθεί πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, δηλαδή 113 δήλωσαν πως οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν (81.3%). Οι περισσότερες αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς φαίνεται πως βρήκαν έντονα σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με ποσοστό απόκρισης πάνω του 55%.

Αντίστοιχα, 56 συμμετέχοντες της ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν (86.2%) και 53 πως πολλές από αυτές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον (82.9%). Ακολούθως, ένα υψηλό ποσοστό της συγκεκριμένης ομάδας, δηλαδή 51 από τους 65, φαίνεται πως απέδιδε την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη σε περιβαλλοντικά αίτια (78.5%), ενώ 47 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως πολλές από αυτές μπορεί να είναι αποτέλεσμα μάθησης (72.3%). Ακόμη, ένα χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών, δηλαδή κάτω του 50% του συνόλου, υποστήριξε πως η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται στην αναπηρία ή στην προσωπικότητα του ατόμου.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των πεποιθήσεων των δύο ομάδων συμμετεχόντων για τις αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον ή να οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια και πως δεν οφείλεται στην προσωπικότητα του ατόμου. Αξιοσημείωτο είναι πως η πλειοψηφία των δύο ομάδων εκπαιδευτικών συμφώνησαν πως πολλές προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν.

Σχετικά με την ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς 59 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως διέθεταν υψηλή ικανότητα αντιμετώπισης της πιο προβληματικής συμπεριφοράς από τη διδασκαλία (42.4%) και 50 από αυτούς πως οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση της πιο προβληματικής συμπεριφοράς (36%). Ταυτόχρονα, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, δηλαδή 44 από αυτούς είχαν την

κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο εργασίας για να αντιμετωπίσουν την πιο προβληματική συμπεριφορά (31.9%), ενώ μόλις 19 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως είχαν την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών τους (13.6%). Όπως αποδεικνύεται στον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής διέθεταν χαμηλές ικανότητες αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο, με ποσοστά απόκρισης κάτω του 50% σε όλες τις δηλώσεις.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, 40 από αυτούς δήλωσαν πως είχαν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την πιο προβληματική συμπεριφορά (61.6%) και 34 πως διέθεταν υψηλές ικανότητες αντιμετώπισής της από τη διδασκαλία στην τάξη (52.3%). Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε πως δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα ούτε κατά την περίοδο εργασίας (43.1%), ούτε κατά την περίοδο των σπουδών (33.8%), για να αντιμετωπίσει την πιο προβληματική συμπεριφορά, σημειώνοντας τα χαμηλότερα ποσοστά των δηλώσεων στη λίστα, με 28 και 22 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά στην τάξη, φαίνεται πως η μειοψηφία της ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συμφώνησε ή συμφώνησε σίγουρα με τις δηλώσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης συμφώνησε ή συμφώνησε σίγουρα πως διέθετε υψηλή ικανότητα αντιμετώπισης της πιο προβληματικής συμπεριφοράς από τη διδασκαλία και πως είχε επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσει την πιο προβληματική συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφώνησαν με τις εξής δηλώσεις του ερωτηματολογίου: πως δεν είχαν την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών τους, ούτε κατά την περίοδο εργασίας, για να αντιμετωπίσουν την πιο προβληματική συμπεριφορά, κατατάσσοντάς τες στις τελευταίες θέσεις της λίστας.

Τέλος, ο Πίνακας 8 περιλαμβάνει τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους. Όπως φαίνεται, 63 από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως η προβληματική συμπεριφορά

καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους (45.4%) και 58 πως η εμφάνισή της αυξάνει το επίπεδο του άγχους τους (41.8%). Ακόμη, η προβληματική συμπεριφορά ενδέχεται να έχει συνέπειες τόσο στον ίδιο το μαθητή που την παρουσιάζει, καθώς 57 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μπορεί να συμβάλει αρνητικά στη μάθησή του (41.3%), όσο και στους συμμαθητές του, όπου 34 εξ' αυτών δήλωσαν πως μπορεί να μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του (24.6%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μόνο 24 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η προβληματική συμπεριφορά τους κάνει να σκέφτονται πως είναι λιγότεροι αποτελεσματικοί (17.4%) και μόλις 2 εκ του συνόλου να παραιτηθούν από εκπαιδευτικοί (1.4%). Συνολικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής δε συμφώνησε έντονα με τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην κατηγορία των επιδράσεων της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές τους, με το 40% και κάτω του συνόλου να τις υποστηρίζει.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία αυτών, δηλαδή 36 συμμετέχοντες δήλωσαν πως η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους (55.4%). Ταυτόχρονα, φάνηκε πως αυξάνεται το επίπεδο του άγχους 30 εκπαιδευτικών, σημειώνοντας χαμηλότερα ποσοστά (46.2%). Ακόμη 29 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η προβληματική συμπεριφορά επηρεάζει τη μάθηση των ίδιων των παιδιών που την εμφανίζουν (44.6%) και μόλις 2 από αυτούς πως επιδρά στην αποτελεσματική μάθηση των συμμαθητών τους (15.3%). Αξιοσημείωτο είναι πως ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφερε πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς τους κάνει λιγότερο αποτελεσματικούς ως εκπαιδευτικούς (10.7%), ενώ μόνο 1 δήλωσε πως του δημιουργούνται σκέψεις παραίτησης. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να είναι και λόγω του γεγονότος πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν υψηλά σκορ σε ερωτηματολόγια αυτό-αξιολόγησης, καθώς έχει παρατηρηθεί και σε αντίστοιχες έρευνες που μετρούν τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 8, σχετικά με τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, αποδεικνύουν πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τις δηλώσεις με τη μεγαλύτερη επιρροή σε αυτούς. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους κατά τη διδασκαλία, με την πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης να συμφωνούν έντονα με αυτή τη δήλωση και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής να την κατατάσσει στην πρώτη θέση. Ταυτόχρονα, η επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δεν τους κάνει να σκέφτονται πως είναι λιγότερο αποτελεσματικοί, ούτε τους δημιουργεί αισθήματα παραίτησης από το διδακτικό τους έργο.

Τέλος, παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συμφώνησε πως η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους, αυξάνει το επίπεδο του άγχους τους και επιδρά στη μάθηση του ίδιου του μαθητή που την παρουσιάζει. Αντίστοιχα, συγκρίνοντας τα ποσοστά της ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων της πρώτης ομάδας συμφώνησε πως η προβληματική συμπεριφορά επιδρά στη μάθηση των συμμαθητών, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της εμφάνισής της, τους κάνει να σκέφτονται πως είναι λιγότερο αποτελεσματικοί και να παραιτηθούν από εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 9

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test «αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς» εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ/ΠΑΜΑΚ) και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ)

Αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	N=204	M.O.	T.A.	t-test
	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή (ΠΤΕΑ/ΠΑΜΑΚ)	139	3.11	.60	-3.27*

	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή (ΠΤΔΕ)	65	3.41	.59	
--	---------------------------------	----	------	-----	--

Σημείωση: Η μέτρηση έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα Λίκερτ, όπου υψηλοί μέσοι όροι υποδεικνύουν μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας.

* $p < .05$.

Στην παραπάνω ανάλυση επιχειρούμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά στο μέσο όρο της αίσθησης αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ/ΠΑΜΑΚ) και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ). Αφού βγάλαμε ένα συνολικό σκορ μεταξύ των 4 δηλώσεων της ενότητας Δ του ερωτηματολογίου, στη συνέχεια προχωρήσαμε σε αντιπαράθεση των αντιλήψεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών με βάση αυτό το συνολικό σκορ. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής ("Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή (ΠΤΕΑ/ΠΑΜΑΚ)") η μέση τιμή αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι 3.11 και η τυπική απόκλιση των τιμών αυτής είναι 0.60 (M.O=3.11, T.A=0.60). Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης ("Πτυχίο Γενικής Αγωγής (ΠΤΔΕ)") η μέση τιμή αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι 3.41 και η τυπική απόκλιση των τιμών της είναι 0.59 (M.O=3.41, T.A=0.59).

Ακόμη, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αίσθηση αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας, που διεξήχθη υποδεικνύει πως η τιμή του t είναι -3.27. Δηλαδή, η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική, αφού $p < .05$. Έτσι, ο μέσος όρος των τιμών αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (M.O= 3.41, T.A= 0.58) είναι σημαντικά υψηλότερος ($p = -3.27 < 0.05$) από αυτόν για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής (M.O= 3.11, T.A= 0.60). Συνεπώς, αποδεικνύεται πως η αίσθηση αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερη για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής.

4. Συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων δράσεων σε συγκεκριμένες κλίμακες του ερωτηματολογίου

Δύο άξονες του ερωτηματολογίου ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν με τη βοήθεια μιας πενταβάθμιας κλίμακας τη συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών ή δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, αυτές οι διαστάσεις περιελάμβαναν την ενότητα με τίτλο "Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς" και την ενότητα "Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς".

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση κάποιας διαφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά. Γι' αυτό, ο Πίνακας 10 περιλαμβάνει τον αριθμό και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως χρησιμοποιούσαν συχνά ή πολύ συχνά συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς και τον έλεγχο της ύπαρξης ή μη διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά με αποτελεσματικό τρόπο. Ταυτόχρονα, ο Πίνακας 11 περιλαμβάνει τον αριθμό των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως υποστηρίζονταν και συνεργάζονταν συχνά ή πολύ συχνά για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στο Κεφάλαιο Α. Τα δεδομένα των δύο παρακάτω πινάκων συγκρίνουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και προήλθαν από τις ενότητες Ε και ΣΤ του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 10

Αριθμός των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως χρησιμοποιούσαν συχνά ή πολύ συχνά συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

Τίτλος ενότητας και συγκεκριμένες δηλώσεις	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139) (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65) (%)	p Value	χ^2
•Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς				
Προσπαθώ να προσδιορίσω το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξω μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα.	131 (94.9%)	61 (95.3%)	0.69	0.73
Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά.	130 (93.5%)	61 (93.9%)	0.90	0.57
Προσπαθώ να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.	125 (90.6%)	59 (92.2%)	0.99	0.11
Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.	124 (91.1%)	57 (87.7%)	0.85	0.81
Συζητώ με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους	120 (87%)	59 (90.8%)	0.52	2.24

εκπαιδευτικούς) και κρατάω σημειώσεις για να μπορέσω να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.				
Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.	118 (87.4%)	57 (87.7%)	1.00	0.01
Αλλάζω τις αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνομαι).	117 (86%)	61 (93.8%)	0.11	6.07
Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.	115 (83.9%)	62 (96.9%)	0.06	7.54
Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	113 (81.3%)	56 (86.2%)	0.09	8.14
Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με άλλους (π.χ. γονείς, συναδέλφους, μαθητή).	113 (81.3%)	54 (83.1%)	0.88	0.69
Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από τον μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη δραστηριότητα.	93 (66.9%)	27 (41.5%)	0.004*	15.12
Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να την βελτιώσω.	73 (52.9%)	33 (51.6%)	0.95	0.75

Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, τοποθετώ τον μαθητή στο χώρο του time-out	38 (27.9%)	12 (19.1%)	0.73	2.02
Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ απτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό.	29 (21.2%)	6 (9.2%)	0.11	7.50
Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, επιπλήττω λεκτικά τον μαθητή.	23 (16.5%)	4 (6.2%)	0.24	5.52
Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την αγνοώ.	19 (13.7%)	7 (11%)	0.39	4.10
Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του διευθυντή.	2 (1.5%)	2 (3%)	0.07	8.61

*p < .05

Σχετικά με την ενότητα με τίτλο "Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς" αρκετές δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφέρθηκαν πως χρησιμοποιούνται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, δηλαδή 131 από αυτούς, ανέφερε πως συχνά ή πολύ συχνά προσπαθεί να προσδιορίσει το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξει μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα (94.9%), 130 πως χρησιμοποιούν την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά, όταν επιδιώκει τη θετική ενίσχυση (93.5%), 125 πως αλλάζουν το πρόγραμμα ή τη διδακτική της προσέγγιση με μερικούς μαθητές (91.1%) και 124 πως προσπαθούν να ενισχύσουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (90.6%). Ταυτόχρονα, 120 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική του εντοπισμού των συνθηκών που προκαλούν τη συμπεριφορά (87.4%), 118 τη συζήτηση με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς) για να καθοριστεί τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς (87%), 117 την αλλαγή των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές (86%), και 115 την αλλαγή των συνθηκών στην τάξη (83.9%). Στη συνέχεια, 113 εκπαιδευτικοί

παρατηρούσαν το μαθητή και κρατούσαν σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά του και χρησιμοποιούσαν ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με άλλους, σημειώνοντας το ίδιο ποσοστό απόκρισης (81.3%)

Ακόμη, οι στρατηγικές της αφαίρεσης ενός προνομίου ή μιας αγαπημένης δραστηριότητας από το μαθητή, όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά (66.9%) και η συχνή μέτρηση εμφάνισης της συμπεριφοράς (52.9%) σημειώθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς 93 και 73 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, δήλωσαν πως τις χρησιμοποιούσαν συχνά ή πολύ συχνά.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης πάνω από το 90% των συμμετεχόντων ανέφεραν πως αλλάζουν τις συνθήκες στην τάξη για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά, προσπαθούν να προσδιορίσουν το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξουν μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα, χρησιμοποιούν την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά, αλλάζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, προσπαθούν να ενισχύσουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και συζητούν με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς) και κρατούν σημειώσεις για να μπορέσουν να καθορίσουν τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Ακόμη, 57 εκπαιδευτικοί από τους 65 δήλωσαν πως χρησιμοποιούν συχνά ή πολύ συχνά τη στρατηγική της αλλαγής του προγράμματος ή της διδακτικής προσέγγισης με μερικούς μαθητές και του εντοπισμού των συνθηκών που προκαλούν τη συμπεριφορά, έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της (87.7%) 56 πως παρατηρούν το μαθητή και κρατούν σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά (86.2%) και 54 από αυτούς σχεδιάζουν μία παρέμβαση για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με άλλους (83.1%).

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούσαν συχνά ή πολύ συχνά τις ίδιες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο. Ακόμη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δήλωσαν σε πολύ χαμηλά ποσοστά πως όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνουν τον μαθητή στο γραφείο

του διευθυντή, επιπλήττουν λεκτικά τον μαθητή, αγνοούν την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τοποθετούν τον μαθητή στο χώρο του time-out και χρησιμοποιούν απτή ενίσχυση για την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αξίζει να σημειωθεί πως η μειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης αφαιρεί από το μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη του δραστηριότητα, για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής, όπου το 66.9 % δήλωσε πως χρησιμοποιεί συχνά αυτή τη στρατηγική.

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά με αποτελεσματικό τρόπο. Για να εκτιμήσουμε αν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους εφαρμόσαμε τον έλεγχο χ^2 (chi-square). Έτσι, οι δύο τελευταίες στήλες του Πίνακα 10 δίνουν την τιμή του στατιστικού χ^2 και το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για το δίπλευρο έλεγχο. Έπειτα από τον έλεγχο χ^2 (chi-square) ανάμεσα στα δύο δείγματα εκπαιδευτικών και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά δεν προέκυψε κάποιο στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ της πλειοψηφίας των στρατηγικών. Ωστόσο, από το σύνολο των 17 στρατηγικών που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, μία από αυτές αποδεικνύει πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη στρατηγική " Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από τον μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη δραστηριότητα", καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 0.05. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών και στη συγκεκριμένη στρατηγική που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά ($\chi^2 = 15.12$, $p = 0.004$).

Πίνακας 11

Αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως υποστηρίζονταν και συνεργάζονταν συχνά ή πολύ συχνά για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Τίτλος ενότητας και συγκεκριμένες δηλώσεις	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής (ΠΤΕΑ-ΠΑΜΑΚ) (n = 139) (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (n = 65) (%)
•Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς		
Υποστήριξη από τους γονείς και την οικογένεια	85 (61.1%)	38 (58.5%)
Υποστήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς	77 (55.8%)	31 (48.4%)
Υποστήριξη από διευθυντή/τρια και υποδιευθυντή/ντρια	77 (55.4%)	36 (55.4%)
Υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, λογοπεδικούς)	72 (52.5%)	43 (66.1%)
Υποστήριξη από το γραφείο Α/βάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής σας	6 (4.3%)	3 (4.7%)
Υποστήριξη από το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου	2 (7.2%)	0 (1.6%)

Η ενότητα με τίτλο "Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς" περιελάμβανε 6 δηλώσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τη συχνότητα παροχής υποστήριξης και συνεργασίας από συγκεκριμένους φορείς κατά την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 11, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής ανέφερε ότι συχνά ή πολύ συχνά λάμβανε υποστήριξη από τους γονείς και την

οικογένεια (61.1%). Ταυτόχρονα, 77 εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν με άλλους συναδέλφους και με τον/την διευθυντή/ντρια και τον/την υποδιευθυντή/ντρια, ενώ 72 από τους 139 δήλωσαν πως διάφοροι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι ή λογοπεδικοί τους υποστήριζαν συχνά.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, δηλαδή 38 από τους 65, συνεργάζονταν πιο συχνά με τους ειδικούς, όπως ψυχολόγους ή λογοπεδικούς, για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (66.1%). Ακόμη, 38 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεχόταν υποστήριξη από την οικογένεια και 36 από τον/την διευθυντή/ντρια και τον/την υποδιευθυντή/ντρια του σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι πως η μειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 31 από τους συμμετέχοντες δε συνεργάζονταν με άλλους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (48.4%).

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής, συγκεκριμένα 85 από το σύνολο της ομάδας (61.1%) ανέφερε πως συνεργαζόταν συχνά με τους γονείς και την οικογένεια, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, δηλαδή 38 από τους 65, με τους άλλους ειδικούς (58.5%). Ίδια ποσοστά της κάθε ομάδας δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια και ο υποδιευθυντής/ντρια του σχολείου τους, τους υποστήριζε συχνά ή πολύ συχνά, με 77 αποκρίσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής και 36 εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (55.4%). Ακόμη, η υποστήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς σημείωσε υψηλά ποσοστά από τους συμμετέχοντες ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής, με 77 εξ' αυτών να συνεργάζονται μεταξύ τους (55.8%), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, όπου μόνο οι 31 δήλωσαν πως συνεργάζονταν συχνά (48.4%). Και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών τα ποσοστά κατάλληλης υποστήριξης δεν ήταν ικανοποιητικά ενώ πολύ χαμηλά ποσοστά αναφέρθηκαν στην παροχή υποστήριξης και συνεργασίας από το γραφείο Α/βάθμιας εκπαίδευσης και από το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου που εργάζονταν.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test «των επιδράσεων της προβληματικής συμπεριφοράς» σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς

Φύλο συμμετέχοντα	N	M.O.	T.A.	t-test
Άνδρας	39	2.95	.58	2.37*
Γυναίκα	162	2.70	.61	

Σημείωση. Η μέτρηση έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα Λίκερτ, όπου υψηλοί μέσοι όροι υποδεικνύουν μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς.

* $p < .05$.

Στην παραπάνω ανάλυση επιχειρούμε να συγκρίνουμε τη διαφορά των μέσων όρων στις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους άνδρες εκπαιδευτικούς και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Για το λόγο αυτό προχωρούμε σε έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα. Αφού βγάλαμε ένα συνολικό σκορ μεταξύ των 6 δηλώσεων της ενότητας Z του ερωτηματολογίου, στη συνέχεια προχωρήσαμε σε αντιπαράθεση μεταξύ του φύλου και των επιδράσεων της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση αυτό το συνολικό σκορ.

Ο παραπάνω πίνακας μας δίνει πληροφορίες για τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας για τους άνδρες και τις γυναίκες συμμετέχοντες, όσον αφορά τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στους ίδιους. Αρχικά, φαίνεται ο αριθμός των ανδρών (39) και των γυναικών (162) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο μέσος όρος των τιμών της επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς των ανδρών, όπου είναι 2.95 (M.O=2.95, T.A=0.58) ενώ των γυναικών είναι 2.70 (M.O=2.70, T.A=0.61).

Παρατηρώντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος. Καθώς οι τιμές των μέσων όρων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών υποδεικνύουν πως υπάρχει ελάχιστη διαφορά στην επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς στους ίδιους, προχωρήσαμε στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας για τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών για να υπολογίσουμε αν αυτή η

διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Έτσι, ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας, που διεξήχθη για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποδεικνύει πως η τιμή του t είναι 2.37, η οποία με 119 βαθμούς ελευθερίας έχει παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για το δίπλευρο έλεγχο 0.019 (βλ. Παράρτημα Β). Καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας $0.019 < 0.05$, τότε η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, ο μέσος όρος των τιμών της επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς των ανδρών συμμετεχόντων ($M.O=2.95$, $T.A=0.58$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t = 2.37$, $p = 0.019$) από αυτόν για τις γυναίκες συμμετέχουσες του δείγματός μας. Συνεπώς, αποδεικνύεται πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό στους άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας.

5. Συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση κάποιας σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 13 θέλουμε να προσδιορίσουμε σε ποιο βαθμό αυτές οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να εκτιμήσουμε τη σχέση μεταξύ των εξής μεταβλητών:

-Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας (Επιδράσεις)

-Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Υποστήριξη και συνεργασία)

-Στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Στρατηγικές)

-Η ικανότητά σας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (Αυτοπεποίθηση)

-Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας (Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια Σπουδών)

-Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων (Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων)

Καθώς επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε σε ποιο βαθμό οι παραπάνω μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους, θα χρησιμοποιήσουμε το συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Πίνακας 13

Συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Επιδράσεις						
2. Υποστήριξη και συνεργασία	-.07					
3. Στρατηγικές	-.07	.22*				
4. Αυτοπεποίθηση	-.28**	.17*	.14			
5. Σπουδές	-.19**	.21**	.16*	.51**		
6. Επιμόρφωση	-.19**	.35**	.13	.39**	.48**	

Σημείωση: Οι μεταβλητές του πίνακα αναφέρονται στις εξής κλίμακες του ερωτηματολογίου:

Επιδράσεις: Επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας. *Υποστήριξη και συνεργασία*: Υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. *Αυτοπεποίθηση*: Η ικανότητά σας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. *Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια σπουδών*: Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας. *Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων*: Η εκπαίδευσή σας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων. *Πεποιθήσεις*: Οι πεποιθήσεις σας για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς.

** p <.01, * p <.05

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως υπήρξαν αρκετές σημαντικές θετικές και αρνητικές συσχετίσεις ($p <.01$ και $p <.05$). Ειδικότερα, φαίνεται πως οι επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς συνδέονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ($r = -.28$, $p <.01$), με την εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών ($r = -.19$, $p <.01$), αλλά και κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεών τους ($r = -.19$, $p <.01$). Δηλαδή, όσο περισσότερο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων τόσο λιγότερο θεωρούν πως επιδρά η εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στους ίδιους και στους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, όσο υψηλότερες ικανότητες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο χαμηλότερες είναι οι επιδράσεις της.

Κατόπιν, η μεταβλητή της υποστήριξης και συνεργασίας διαπιστώθηκε πως σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις περισσότερες μεταβλητές που

περιλαμβάνονται στον παραπάνω πίνακα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, η υποστήριξη και συνεργασία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς συνδέεται θετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές ($r = .22, p < .01$), με την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ($r = .17, p < .05$), με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών ($r = .21, p < .01$), αλλά και κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων ($r = .35, p < .01$). Διαπιστώθηκε, δηλαδή πως υπάρχει μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Όσο υψηλότερη είναι η υποστήριξη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικές στρατηγικές, τόσο υψηλότερες παρουσιάζονται οι ικανότητές τους στην αντιμετώπισή της και τόσο περισσότερο έχουν εκπαιδευτεί κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η τρίτη μεταβλητή του Πίνακα 13 σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με δύο μόνο μεταβλητές. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική σχέση με την υποστήριξη και συνεργασία ($r = .22, p < .05$) καθώς και με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους ($r = .16, p < .05$). Συνεπώς, υπάρχει μια σημαντική θετική γραμμική σχέση μεταξύ στρατηγικών και υποστήριξης και συνεργασίας και μεταξύ στρατηγικών και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών. Όσο μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικές στρατηγικές χρησιμοποιούν. Ακόμη, όσο πιο επαρκή είναι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο πιο συχνά εμφανίζεται η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών.

Στη συνέχεια, η μεταβλητή της αυτοπεποίθησης διαπιστώθηκε πως σχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς ($r = -.28, p < .01$). Δηλαδή, όσο υψηλότερες ικανότητες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο λιγότερο επηρεάζονται από αυτήν. Ταυτόχρονα η ίδια μεταβλητή σχετίζεται θετικά με την υποστήριξη και συνεργασία ($r = .17, p < .05$) και με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια σπουδών ($r = .51, p < .01$) και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων ($r = .39, p < .01$). Δηλαδή, εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία και έχουν

εκπαιδευτεί επαρκώς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Η επόμενη μεταβλητή, δηλαδή η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια σπουδών σχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή των επιδράσεων της προβληματικής συμπεριφοράς ($r = -.19, p < .01$). Δηλαδή, εκπαιδευτικοί με πιο επαρκή εκπαίδευση στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, επηρεάζονται λιγότερο από την εμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως η συγκεκριμένη μεταβλητή σχετίζεται θετικά με την υποστήριξη και συνεργασία ($r = .21, p < .01$), με τις αποτελεσματικές στρατηγικές ($r = .16, p < .05$), με την αυτοπεποίθηση ($r = .51, p < .01$) καθώς και με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων ($r = .48, p < .01$). Συνεπώς, όσο πιο επαρκή είναι η εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, τόσο μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικές στρατηγικές χρησιμοποιούν, ενώ διαθέτουν και μεγαλύτερη ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισής της. Ακόμη, όσο πιο επαρκώς εκπαιδεύονται οι συμμετέχοντες στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τόσο πιο επαρκώς εκπαιδεύονται και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων.

Σχετικά με τη μεταβλητή της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων διαπιστώθηκε πως σχετίζεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς ($r = -.19, p < .01$). Δηλαδή, εκπαιδευτικοί με πιο επαρκή εκπαίδευση στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, συνήθως επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από την εμφάνισή της. Ταυτόχρονα, η μεταβλητή της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων παρουσιάζει θετική γραμμική σχέση με τις μεταβλητές της υποστήριξης και συνεργασίας ($r = .35, p < .01$), της αυτοπεποίθησης ($r = .39, p < .01$) και της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών ($r = .48, p < .01$). Συνεπώς, εκπαιδευτικοί με πιο επαρκή επιμόρφωση στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, λαμβάνουν συνήθως μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία, διαθέτουν μεγαλύτερες ικανότητες στην αντιμετώπιση αυτής και εκπαιδεύονται περισσότερο κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους.

Κεφάλαιο Δ: Συζήτηση

1. Περιορισμοί

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα και περιελάμβανε συμμετέχοντες που εργάζονταν σε διαφορετικές δομές ειδικής αγωγής, ωστόσο αναφερόταν σε μία συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, αξίζει να τονίσουμε πως δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι αντιπροσωπευτικά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαφορετική βαθμίδα και δεν μπορούν να γενικευτούν σε δομές που δεν ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου τα αποτελέσματά της βασίστηκαν στη χρήση ενός ερωτηματολογίου. Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης μέσα στις σχολικές αίθουσες θα ενίσχυε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς θα αξιολογούσε τη γνώση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με την πραγματική εφαρμογή των στρατηγικών δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, η χρήση συνεντεύξεων με τους ίδιους τους συμμετέχοντες θα απέτρεπε τυχόν παρανοήσεις ή ερμηνεία των ερωτήσεων με διαφορετικό τρόπο.

Ακόμη, παρά τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που παρέχει τη δυνατότητα μιας πολυδιάστατης μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά, επιπλέον πληροφορίες θα μπορούσαν να συλλεχθούν. Ειδικότερα, μεταβλητές όπως η συχνότητα και η ένταση των προβληματικών συμπεριφορών, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων και το είδος της παρεχόμενης υποστήριξης από συγκεκριμένες πηγές θα μπορούσαν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν διαφορετικά τα αποτελέσματα. Καθώς στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Westling (2010), με τίτλο «Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior», θεωρήθηκε σημαντικό να μην προστεθούν επιπλέον μεταβλητές, οι οποίες δεν έχουν αξιολογηθεί για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους σε προηγούμενες μελέτες.

Τέλος, η εξασφάλιση ενός μη υψηλού αλλά ικανοποιητικού βαθμού εμπλοκής των αποκρινόμενων, με ποσοστό 58.9% και η χρονική στιγμή διεξαγωγής της δειγματοληπτικής έρευνας μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα. Η αποστολή των

ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2015 και η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2015, μία περίοδο που οι εκπαιδευτικοί δε διδάσκουν σε κάποιο σχολείο. Καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε διαφορετική χρονική στιγμή και αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό έτος 2014-2015, ενδεχομένως να επέφεραν διαφορετικά αποτελέσματα. Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών σε διαφορετική χρονική περίοδο, με τη χρήση παρόμοιας διαδικασίας, θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις στις τυχόν επιρροές των αποτελεσμάτων από τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

2. Ερμηνεία των ευρημάτων και σύνδεση με άλλες έρευνες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προηγούμενου κεφαλαίου ο όρος "προβληματική συμπεριφορά" συνδέεται κυρίως με μαθητές που παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, μη συμμόρφωση σε κανόνες και αντίσταση και μη συμμόρφωση. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης έρχονταν αντιμέτωποι συχνότερα με περιπτώσεις μαθητών που παρεμβαίνουν στη φυσιολογική ροή του μαθήματος, που παραβιάζουν τους δημόσιους νόμους, συμμετέχοντας σε ανάλογες πράξεις και που αρνούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κανόνες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Westling (2010), όπου οι πιο συχνά αναφερόμενες κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς ήταν η αντίσταση και μη συμμόρφωση, η διάσπαση προσοχής και η κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά. Αξιοσημείωτο είναι πως η κοινωνική απομόνωση παρατηρήθηκε σε ένα υψηλό αριθμό παιδιών και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο και με την έρευνα των Axur και Gersch (2008) όπου και οι εσωτερικευμένες συμπεριφορές καταγράφηκαν ως προβληματικές, ενώ στην έρευνα των Alter, κα., (2013) κατέλαβαν τη θέση των λιγότερο προβληματικών συμπεριφορών. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως μια από τις λιγότερο συχνά εμφανιζόμενες συμπεριφορές ήταν η σωματική επιθετικότητα όπου σύμφωνα και με τους Alter, κα., (2013) αποτελεί ενθαρρυντικό εύρημα.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς επηρεάζουν τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισής της (Grieve, 2009). Στην παρούσα έρευνα οι αντιλήψεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων παρουσιάζουν

κοινή εικόνα. Τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης συμφώνησαν ή συμφώνησαν σίγουρα πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον ή να οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια, εύρημα το οποίο παρατηρήθηκε και από τους Erbas, κα., (2010), καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση στη λίστα των αιτιών. Αξιοσημείωτο είναι πως η μειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται στην αναπηρία ή στην προσωπικότητα του ατόμου. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως στις επιδράσεις περιβαλλοντικών παραγόντων (πχ. θόρυβος) ή στην οικογένεια (πχ. σωματική κακοποίηση). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Grieve (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως το οικογενειακό περιβάλλον επηρέαζε τους μαθητές στην εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Αντίθετα, ο Westling (2010) διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απέδιδαν την προβληματική συμπεριφορά τόσο σε εσωτερικούς (πχ. αναπηρία του ατόμου) όσο και σε εξωτερικούς παράγοντες (πχ. οικογενειακό περιβάλλον). Στην παρούσα έρευνα, ένα πολύ θετικό εύρημα είναι πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η προβληματική συμπεριφορά θα μπορούσε να βελτιωθεί, επιβεβαιώνοντας το αποτέλεσμα της έρευνας του Westling (2010), όπου σχεδόν το 100% των συμμετεχόντων συμφώνησε έντονα.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων αισθάνονταν πως είχαν λάβει ικανοποιητική εκπαίδευση στους περισσότερους τομείς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς ποσοστά πάνω του 50% υποστήριξαν τις συγκεκριμένες δηλώσεις (Πίνακας 7α). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του Westling (2010) και των Main & Hammond (2008), όπου διαπιστώθηκε ανεπαρκής προετοιμασία στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο. Αντίστοιχα, η λίστα των τομέων εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων αξιολογήθηκε ως μέτρια ή επαρκή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής, όπου δήλωσαν πως δεν είχαν

εκπαιδευτεί επαρκώς στις "Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς", στη "Συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση" και σε "Άλλη εκπαίδευση". Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής ανέφεραν σε χαμηλότερα ποσοστά την εκπαίδευσή τους τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεών τους. Η αντίληψη των ειδικών παιδαγωγών μιας μη επαρκούς προετοιμασίας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς επιβεβαιώνεται τόσο από τους συμμετέχοντες της έρευνας του Westling (2010) στις Η.Π.Α., όσο και από τους φοιτητές εκπαιδευτικούς ενός πανεπιστημίου της Αυστραλίας, οι οποίοι δήλωσαν πως κατείχαν ένα περιορισμένο φάσμα στρατηγικών διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς (Main & Hammond, 2008).

Τα χαμηλά ποσοστά επαρκούς προετοιμασίας των ειδικών παιδαγωγών με βασική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή επιβεβαιώθηκαν και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 με τις δηλώσεις τους για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε πως ένα πολύ χαμηλό ποσοστό είχε την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών για να αντιμετωπίσει την πιο προβληματική συμπεριφορά. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Westling (2010) καθώς η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ήταν χαμηλή. Ταυτόχρονα, οι Main και Hammond (2008) παρατήρησαν με τη σειρά τους χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που έρχονταν αντιμέτωποι με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. Αντιθέτως, στην έρευνα των Chong και Au (2008) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) δήλωσαν πως είχαν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στη διδασκαλία μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως διέθεταν μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τον Westling (2010), όπου τα χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στην ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, το γεγονός ότι η εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς επηρέαζε σε μεγαλύτερο βαθμό τους άνδρες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τις γυναίκες παρατηρήθηκε και από τον Friedman (1995). Ειδικότερα, ο Friedman (1995) παρατήρησε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο ευαίσθητοι στην εμφάνιση μιας

προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη, ενώ οι γυναίκες συνάδελφοί τους τη διαχειρίζονταν με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Αντιθέτως, στην έρευνα των Main & Hammond (2008), διαπιστώθηκαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Ωστόσο, είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα για τη διαπίστωση αυτών των ευρημάτων.

Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (Πίνακας 10). Παρά τη χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία χρησιμοποιούσε συχνά ή πολύ συχνά στρατηγικές δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Chong & Ng, 2011; Turan, κα., 2010; Westling, 2010; Wilkinson, 2005). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως πάνω από το 90% των συμμετεχόντων αντιμετώπιζαν συχνά την προβληματική συμπεριφορά με τη διδασκαλία μιας πιο αποδεκτής δεξιότητας, χρησιμοποιούσαν θετική ενίσχυση, όπως η προσοχή και ο έπαινος, άλλαζαν τη διδακτική τους προσέγγιση και ενίσχυαν την επιθυμητή συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, στρατηγικές μείωσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως η αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς και η τοποθέτηση του μαθητή στο χώρο του time-out, κατέλαβαν τα χαμηλότερα ποσοστά απόκρισης και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (Πίνακας 10).

Ακόμη, παρά τα χαμηλά ποσοστά επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ένας παράγοντας που μπορεί να επηρέασε τον τρόπο αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη, καθώς χρησιμοποιούσαν στρατηγικές δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς, ήταν η υποστήριξη από διαθέσιμους φορείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 11, πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συνεργάζονταν συχνά με την οικογένεια, με άλλους εκπαιδευτικούς, με τον/την διευθυντή/ντρια και υποδιευθυντή/ντρια του σχολείου τους καθώς με άλλους ειδικούς. Αντίστοιχα, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης ανέφεραν πως υποστηρίζονταν από άλλους εκπαιδευτικούς. Τέλος, διαπιστώθηκε πως το γραφείο

Α/βάθμιας εκπαίδευσης και το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου παρείχαν υποστήριξη σε ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, φορείς οι οποίοι κατέλαβαν τις τελευταίες θέσεις της λίστας στην έρευνα του Westling (2010) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στην έρευνα του Male (2003) στην Αγγλία, όπου ελάχιστη υποστήριξη από τους διαθέσιμους φορείς εκτός σχολείου (πχ. άλλους ειδικούς) αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη υποστήριξης υπογραμμίζεται ιδιαίτερα και από τους συμμετέχοντες της έρευνας των Axur και Gersch (2008), οι οποίοι δήλωσαν πως ακόμη και η ελάχιστη διαθέσιμη υποστήριξη στο σχολείο τους δεν ήταν ουσιαστική, καθώς δε λάμβαναν κατάρτιση στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια, αξιοσημείωτο είναι πως στην παρούσα έρευνα οι αντιλήψεις και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς ήταν συνολικά θετικές, καθώς η πλειοψηφία του συνόλου συμφώνησε πως δεν επηρεάζεται από την εμφάνισή της (Πίνακας 8). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Axur και Gersch (2008) στην Αγγλία, που παρατήρησαν πως το 60% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η προβληματική συμπεριφορά δεν επιδρούσε αρνητικά στην προσωπική τους ζωή. Σε αντίθεση με αυτά τα αποτελέσματα έρχονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην έρευνα της Male (2003), όπου η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών προκαλούσε αισθήματα άγχους, θυμού και απογοήτευσης καθώς και του Westling (2010), όπου διαπιστώθηκαν αρνητικές επιδράσεις στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα, ποσοστό κάτω του 50% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής συμφώνησε πως η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους, αυξάνει το επίπεδο του άγχους τους και μπορεί να συμβάλλει αρνητικά τόσο στη μάθηση του ίδιου του παιδιού που την εμφανίζει, όσο και στους συμμαθητές του. Αντίστοιχα, το 55.4% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης συμφώνησε πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του διαθέσιμου χρόνου του, αποτελώντας τη μοναδική δήλωση έντονης συμφωνίας από το σύνολο των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα, η μειοψηφία αυτών δήλωσε πως αυξάνεται το επίπεδο του άγχους τους και επηρεάζεται η μάθηση του ίδιου του μαθητή. Ακόμη, ένα θετικό εύρημα είναι πως παρόλο που η προβληματική συμπεριφορά προκαλεί περισσότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο δεν τους κάνει να σκέφτονται πως είναι

λιγότερο αποτελεσματικοί, ούτε τους δημιουργεί αισθήματα παραίτησης από το διδακτικό τους έργο. Συνολικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως στις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς στους ίδιους, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Wehby, Lane & Falk, 2003; Hemmeter, Santos & Ostrosky, 2008).

Σημαντικά αποτελέσματα καταγράφηκαν μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, μέσω της ανάλυσης συσχέτισης (Πίνακας 13). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως όσο πιο επαρκώς εκπαιδεύονται οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη διαθέτουν στις ικανότητές τους, χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς και λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία. Στα ίδια αποτελέσματα συγκλίνουν και οι Turan, κα., (2010), οι οποίοι διαπίστωσαν πως το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, σημειώνοντας θετική αλλά όχι σημαντική σχέση με τις κατάλληλες στρατηγικές. Ταυτόχρονα, η επαρκής εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών συσχετίστηκε θετικά και σημαντικά με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων. Το αποτέλεσμα αυτό, το οποίο διαπίστωσε και ο Westling (2010), ενδεχομένως αποδεικνύει πως εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πως έχουν εκπαιδευτεί ικανοποιητικά κατά τη διάρκεια των σπουδών επιθυμούν να λάβουν επιπλέον γνώσεις μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς συσχετίζονται σημαντικά με τις περισσότερες μεταβλητές. Δηλαδή, εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται πιο συχνά με γονείς, ειδικούς, συναδέλφους και τοπικούς φορείς και έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Hastings & Brown, 2002; Mitchell & Hastings, 1998; Westling, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 13, εκτός από τις θετικές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν και αρκετές αρνητικές συσχετίσεις. Οι μεταβλητές της υποστήριξης και συνεργασίας, των στρατηγικών, της αυτοπεποίθησης και της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων συσχετίστηκαν αρνητικά με τη μεταβλητή των επιδράσεων, εύρημα το οποίο διαπίστωσε και ο Westling, (2010). Ωστόσο, αρνητική σημαντική συσχέτιση υπήρξε μεταξύ των επιδράσεων και της αυτοπεποίθησης, της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών και των επιμορφώσεων. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς και όσο πιο επαρκή εκπαίδευση έχουν λάβει κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων, τόσο λιγότερο επηρεάζονται από την εμφάνισή της. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Hastings και Brown (2002), καθώς ο χαμηλός βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες συνέβαλαν σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ενώ οι Hutchinson, κα., (2014) διαπίστωσαν πως ο καθορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και η γνώση της κατάλληλης διαχείρισής της επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

3. Σύνοψη των αποτελεσμάτων

Παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, που συζητήθηκαν παραπάνω, τα αποτελέσματά της μπορούν να συνοψιστούν ως εξής. Τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης έρχονταν αντιμέτωποι συχνότερα με περιπτώσεις μαθητών που εκδηλώνουν παρόμοιου τύπου προβληματική συμπεριφορά. Γίνεται φανερό, δηλαδή, πως η διάσπαση προσοχής, η μη συμμόρφωση σε κανόνες, η αντίσταση και μη συμμόρφωση εκδηλώνονται στο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες και αποτελούν τις πιο συχνές κατηγορίες εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν πως η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και μπορεί να βελτιωθεί, με ένα χαμηλό ποσοστό να υποστηρίζει πως μπορεί να οφείλεται στην αναπηρία ή στην προσωπικότητα του ατόμου. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει και τη συχνή χρήση

στρατηγικών δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς εκ μέρους των δύο ομάδων εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί είχαν μάθει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την εμφάνισή της μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας και όχι μέσω της εκπαίδευσής τους κατά τη διάρκεια των σπουδών ή κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων. Για το λόγο αυτό δε διαπιστώθηκαν ικανοποιητικά ποσοστά επαρκούς προετοιμασίας, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο σε τμήμα ειδικής αγωγής.

Παρά τα χαμηλά ποσοστά επαρκούς προετοιμασίας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συχνά συγκεκριμένες παρεμβάσεις, οι οποίες αποδεικνύονται αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυτές που βασίζονται στην λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς (Dunlap, κα., 2006) και στη θετική στήριξη συμπεριφοράς (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998). Ταυτόχρονα, ένα χαμηλό ποσοστό των συμμετεχόντων συνεργάζονταν συχνά με την οικογένεια, με άλλους εκπαιδευτικούς, με τον/την διευθυντή/τρια και υποδιευθυντή/τρια του σχολείου τους καθώς με άλλους ειδικούς, ενώ διαπιστώθηκε πως το γραφείο Α/βάθμιας εκπαίδευσης και το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου δεν παρείχαν την κατάλληλη υποστήριξη στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Τέλος, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί όσο πιο επαρκώς εκπαιδεύονταν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη διέθεταν στις ικανότητές τους, χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς και λάμβαναν μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να επηρεάζονται λιγότερο από την εμφάνισή της και να την αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά.

3.1 Πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα μπορεί να προτείνει αλλαγές, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολείου, για την πληρέστερη κατανόηση και διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς με αποτελεσματικό τρόπο. Πρώτον, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τονίζεται η ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών

τους στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς η εκπαίδευση, κυρίως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, δεν αξιολογήθηκε από τους ίδιους επαρκή. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η επανεξέταση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών που χρησιμοποιούνται για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, καθώς φάνηκε πως το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζει τη χρήση στρατηγικών δόμησης της επιθυμητής συμπεριφοράς είναι σημαντική η παροχή κατάλληλων γνώσεων με τη διδασκαλία εξειδικευμένων στρατηγικών. Ακόμη, προτείνονται η πρακτική άσκηση σε δομές που φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και η πρακτική εξάσκηση των φοιτητών στην κατάλληλη διαχείριση εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στους σπουδαστές να παρατηρήσουν και να αναγνωρίσουν πως συγκεκριμένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση μιας σειράς ακατάλληλων μορφών συμπεριφοράς από έμπειρους εκπαιδευτικούς (Main & Hammond, 2008).

Δεύτερον, παρατηρήθηκε πως η προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων ήταν μέτρια και όχι επαρκή. Ωστόσο, τα επιμορφωτικά προγράμματα παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες για τη χρήση στρατηγικών που προωθούνται μέσω της ερευνητικής βιβλιογραφίας, καθώς και νέων που αναπτύσσονται (Westling, 2010). Με τον τρόπο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για επιπλέον ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται και η αυτοπεποίθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους. Προτείνεται, λοιπόν, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων κατάρτισης τόσο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Τρίτον, παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί δε λάμβαναν την απαραίτητη υποστήριξη για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα η έλλειψη συνεργασίας σημειώθηκε μεταξύ του γραφείου Α/βάθμιας εκπαίδευσης και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, όπως και του γραφείου εκπαίδευσης του Δήμου. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η παροχή υποστήριξης, τόσο περισσότερη εμπιστοσύνη αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά. Καθώς, η αντιμετώπιση ανάλογων συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο

είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης θετικών σχέσεων με όλους τους διαθέσιμους φορείς, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου, οι ειδικοί αλλά και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες της χώρας, γίνεται επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ τους.

Προτείνεται, λοιπόν, η ανάπτυξη συνεργατικής προσέγγισης σε κάθε σχολείο για την αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η κοινή προσπάθεια και θετική διάθεση όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αποτελεί πρωταρχικό μέλημα ενός σχολείου που επιδιώκει την προώθηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές του, συμπεριλαμβανομένου και των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (Μπίκος, 2011). Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί όχι μόνο η αντιμετώπιση αλλά και η πρόληψή της στο σχολείο (McKevitt & Braaksma, 2008), με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα και μετέπειτα στην κοινωνία (Κολιάδης, 2010).

Προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών αποτελεί η κατανόηση της έννοιας προβληματική συμπεριφορά. Όπως απέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση (Κεφάλαιο 1), το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την προβληματική συμπεριφορά και κατανοούν την εμφάνισή της επηρεάζει σημαντικά τις αποδόσεις για τον καθορισμό της καθώς και τον τρόπο διαχείρισής της (Armstrong, 2014; Hutchinson, Hastings, Hunt, Bowler, Banks και Totsika, 2014). Ακόμη, φάνηκε πως η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων με τους μαθητές και την οικογένεια καθορίζει σημαντικά τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισής της (Armstrong, 2014). Προτείνεται, λοιπόν, η προσπάθεια ιδιαίτερης προσοχής στην αναγνώριση και κατανόηση μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής αλλά και η ανάπτυξη μιας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και γονέα, γεμάτη σεβασμό εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Με τον τρόπο αυτό πιθανό να επιτευχθεί όχι μόνο η κατανόηση των προβληματικών συμπεριφορών αλλά και των ίδιων των μαθητών που τις παρουσιάζουν.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα ειδικής αγωγής, όσο και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βασική εκπαίδευση σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, σχετίζεται και με την καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και του γενικού αναλυτικού προγράμματος. Προτείνεται, λοιπόν, η αναδιαμόρφωση κυρίως των παρόντων αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να προωθούν όχι μόνο την ανάπτυξη

των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες αλλά να παρέχουν και αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, με την ανάπτυξη ενός σχεδίου παρέμβασης και των πιο κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισής τους. Συνεπώς, δίνεται έμφαση στις πολιτικές αρχές και στην παροχή της κατάλληλης στήριξης, είτε κοινωνικής, είτε μέσω της πρακτικής άσκησης, είτε μέσω επιπλέον κατάρτισης, για τον κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels, 2012; Hutchinson, Hastings, Hunt, Bowler, Banks & Totsika, 2014; Jenkins, Rose & Lovell, 1997).

4. Ερωτήματα/θέματα για μελλοντική διερεύνηση

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα θέματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν μελλοντικά:

- Η επανάληψη της παρούσας έρευνας με εκπαιδευτικούς ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης.
- Η επανάληψη της παρούσας έρευνας με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, όπως η χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης και παρατήρησης, για την αύξηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της και τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος.
- Η εξέταση επιπλέον διαστάσεων, όπως η αξιολόγηση της σοβαρότητας διαφορετικών ειδών προβληματικής συμπεριφοράς με συγκεκριμένα είδη αναπηρίας, της συχνότητας και έντασης αυτών, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών και επιμορφώσεων και το είδος της παρεχόμενης υποστήριξης από συγκεκριμένες πηγές.
- Η εξέταση των απόψεων των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

- Αγαπητού-Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Acker, R., V., Boreson, L., Gable, R., A. & Potterton, T. (2005). Are we on the Right Course? Lessons Learned about Current FBA/BIP Practices in Schools. *Journal of Behavioral Education, 14(1)*, 35-56.
- Ali, M., M., Abdullah, R., & Majid, R., M. (2014). Teacher Trainees' Strategies for Managing the Behaviours of Students with Special Needs. *International Education Studies, 7(13)*, 271-277.
- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children, 36(4)*, 51-69.
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education, 18(7)*, 731-745.
- Baumeister, R., F., & Scher, S. (1988). Self-Defeating Behavior Patterns among Normal Individuals: Review and Analysis of Common Self-Destructive Tendencies. *American Psychological Association, 1-22*.
- Blair, K. S. C., Lise Fox, L., & Lentini, R. (2010). Use of Positive Behavior Support to Address the Challenging Behavior of Young Children Within a Community Early Childhood Program. *Topics in Early Childhood Special Education, 30(2)*, 68-79.
- Blair, K., S., C., Umbreit, J., & Eck, S. (2000). Analysis of multiple variables related to a young child's aggressive behaviour. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2(1)*, 33-39.

- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 437-446.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J., J. (2009). Challenges Faced by School Teachers in Implementing Positive Behavior Support in Their School Systems. *Remedial and Special Education, 30(1)*, 58-63.
- Christensen, B., Jaeger, M., Lorenz, R., Morton, S., Neuman, L., Rieke, E., Simpson, B., & Watkins, C. (2005). *Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices Guide to Intervention*. Ανακτήθηκε από <https://www.k12.wa.us/SpecialEd/Families/pubdocs/bestpractices.pdf>
- Crnic, K., Hoffman, C., Catherine Gaze, C., & Edelbrock, C. (2004). Understanding the Emergence of Behavior Problems in Young Children With Developmental Delays. *Infants and Young Children, 17(3)*, 223–235.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. (2006). *Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία. Δείκτης κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης (Τόμος Δ)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Delgado, C., Garcia, R., Navarro, J.,I., & Hinojo, E. (2012). Functional Analysis of Challenging Behaviours in People with Severe Intellectual Disabilities Using The Observer XT 10.0 Software. Στο A.J. Spink, F. Grieco, O.E. Krips, L.W.S. Loijens, L.P.J.J. Noldus, and P.H. ZiMmerman (Eds.), *Proceedings of Measuring Behavior. (Utrecht, The Netherlands, August 28-31, 2012)*
- Ducharme, J., M., & Shecter, C. (2011). Bridging the Gap Between Clinical and Classroom Intervention: Keystone Approaches for Students with Challenging Behavior. *School Psychology Review, 40(2)*, 257-274.
- Dunlap, G., Strain, P., S., Fox, L., Carta, J., J., Conroy, M., Smith, B., J., Kern, L.,

- Hemmeter, M., L., Timm, M., A., McCart, A., & Sailor, W., Markey, U., & Markey, D., J., & Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and Intervention With Young Children's Challenging Behavior: Perspectives Regarding Current Knowledge. *Behavioral Disorders, 32* (1), 29–45.
- Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (1995). The Developmental Behavior Checklist: The development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional disturbance in children and adolescents with mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 81–104.
- Elliot, S., N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J., & Travers, J., F. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. (μτφ. Μαρία Σόλμαν & Φρόσω Καλύβα). Εκδόσεις: Gutenberg.
- Emerson, E., & Broomley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research, 39*, 388-398.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). Predicting the persistence of severe selfinjurious behavior. *Research in Developmental Disabilities, 22*, 67–75.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Research in Developmental Disabilities, 22*, 77-93.
- Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Hatton, C. & Kessissoglou, S., Hallam, A. & Hillery, J. (2000). Treatment and Management of Challenging Behaviours in Residential Settings. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 13*, 197-215.
- Erbas, D., Turan, Y., Aslan, Y., G., & Dunlap, G. (2010). Attributions for Problem Behavior as Described by Turkish Teachers of Special Education. *Remedial and Special Education, 31*(2), 116-125.

- Evers, T. (2010). *Educational Evaluation of Emotional Behavioral Disability (EBD)* (2nd edition). Wisconsin Department of Public Instruction.
- Farrell, P., Harraghy, J., & Petrie, B. (1996). The Statutory Assessment of Children with Emotional and Behavioural Difficulties *Educational Psychology in Practice*, 12(2), 80-85.
- Farrell, P., & Humphrey, N. (2009). Improving services for pupils with social, emotional and behaviour difficulties: Responding to the challenge. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 64-82.
- Farrell, P., & Polat, F. (2003). The long-term impact of residential provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 277–292.
- Farrell, P., & Tsakalidou, K. (1999). Recent Trends in the Re-integration of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, 20(4), 323–337.
- Feeley, K. & Jones, E. (2008). Strategies to address challenging behaviour in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 153-163.
- Foran, D., Hoerger, M., Philpott, H., Jones, E., W., Hughes J., C. & Morgan, J. (2015). Using applied behaviour analysis as standard practice in a UK special needs school. *British Journal of Special Education*, 42(1), 34-52.
- Friedman, L. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Γκότοβος, Α.(1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Garner, P. (2004). Challenging Behaviour in the Classroom. Learning to cope. Στο S.

Capel, R. Heilbronn, M. Leask, & T. Turner (Eds.), *Starting to Teach in the Secondary School: A companion for the newly qualified teacher, 2nd edition* (pp. 88-103). New York: Routledge.

Gardner, F., & Shaw, D., S. (2008). Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0–5). Στο M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry, 5th edition* (pp. 882-894). London: Blackwell Press.

Gebbie, D., H., Ceglowski, D., Taylor, L., K., & Miels, J. (2012). The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors. *Journal of Early Childhood Education, 40*, 35-46.

Hastings, R., P., & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(2), 144-150.

Hemmeter, M., L., Milagros Santos, R., & Ostrosky, M., M. (2008). Preparing Early Childhood Educators to Address Young Children's Social-Emotional Development and Challenging Behavior. A Survey of Higher Education Programs in Nine States. *Journal of Early Intervention, 30*(4), 321-340.

Herbert, M. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας (2 τόμοι)*. (επιμ. Παρασκευόπουλος, I.N.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2010). A meta-analysis of intervention effects on challenging behaviour among persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(7), 634–649.

Heward, W.L. (2011). Συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Heward, W.L. Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. (επιμ. Δαβάζογκου, Α. & Κόκκινος, Κ.) Αθήνα: Τόπος

- Hodge, J., Riccomini, P., J., Buford, R., & Herbst, M., H. (2006). A review of instructional interventions in mathematics for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 31*, 297-311.
- Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework: III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology, 41*, 39-59.
- Hutchinson, L., M., Hastings, R., P., Hunt, P., H., Bowler, C., L., Banks, M., E., & Totsika, V. (2014). Who's Challenging Who? Changing attitudes towards those whose behaviour challenges. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(2), 99-109.
- IDEA Regulations, 34 C.F.R. § 300.8. Ανακτήθηκε από <http://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=f29e4e0d7b703b30c970234ceb17f8a5&mc=true&node=se34.2.300.18&rgn=div8> στις 11/08/2015.
- Janssen, C., G., C., Schuengel, C., & Stolk, J. (2002). Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: a stress-attachment model. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(6), 445-453.
- Jenkins, R., Rose, J. & Lovell, C. (1997). Psychological well-being of staff working with people who have challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research, 41*(6), 502-511.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005) (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες*

απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας.
Αθήνα.

- Κολιάδης, Ε., Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181.
- Kiernan, C., & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7(3), 177-201.
- Kuhlenschmidt, S., L. & Layne, L., E. (1999). Strategies for Dealing with Difficult Behavior *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 45-57.
- Landrum, T., J., Tankersley, M., & Kauffman, J., M. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lowe, K., Felce, D., Perry, J., Baxter, H. & Jones, E. (1998). The characteristics and residential situations of people with severe intellectual disability and the most severe challenging behaviour in Wales. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(5), 375-389.
- Μπίκος, Κ.Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- Maag, J., W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service

Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.

Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162–171.

Mansell, J., Ashman, B., Macdonald, S., & Beadle- Brown, J. (2002). Residential care in the community for adults with intellectual disability: Needs, characteristics and services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 625–633.

Marcus, B. A., Vollmer, T. R., Swanson, V., Roane, H. R., & Ringdahl, J. E. (2001). An experimental analysis of aggression. *Behavior Modification*, 25, 189–213.

McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416.

McDonnell, A., A. & Anker, R. (2009). Behaviour management versus behaviour change: A useful distinction? *British Journal of Developmental Disabilities*, 55(2), 157-167.

McKevitt, B., C. & Braaksma, A., D. (2008). Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level. Στο Thomas, A. & Grimes, J. (Eds.), *Best practices in school psychology*, V (pp. 735-748). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1215-1222.

Merrett, F., & Wheldall, K. (1993) How do teachers learn to manage classroom

behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91–102.

Mitchell, G., & Hastings, R., P. (1998). Learning disability care staffs emotional reactions to aggressive challenging behaviours: Development of a measurement tool. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 441-449.

Moffett, K., R., Swafford, M. & Richey, L., H. (2008). Merging Developmentally Appropriate Practice With Positive Behavioral Supports in Early Childhood Programs. *Dimensions of Early Childhood*, 36(2), 21-28.

Murphy, G., H., Beadle-Brown, J., Wing, L., Gould, J., Amitta Shah, A., & Holmes, N. (2005). Chronicity of Challenging Behaviours in People with Severe Intellectual Disabilities and/or Autism: A Total Population Sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 405-418.

Neary, E., M., & Eyberg, S., M. (2002). Management of Disruptive Behavior in Young Children. *Infants and Young Children*, 14(4), 53-67.

Nelson, J., R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L., & Epstein, M., H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Council for Exceptional Children*, 73(3), 367-379.

O'Neill, B., E. (2014) Improvising with challenging behavior : creating new performances with children. In E. Nwokah, Sutterby, J. A. & M. Cox (Eds.) *Early childhood and special education. Advances in Early Education and Day Care*, (pp. 87-111). Bingley: Emerald.

Osher, D., Vanacker, R., Gale M. Morrison, G., M., Gable, R., Dwyer, K. & Quinn, M. (2004). Warning Signs of Problems in Schools: Ecological Perspectives and Effective Practices for Combating School Aggression and Violence. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 13-37.

- Poon, K., K. (2012). Challenging behaviors among children with autism spectrum disorders and multiple disabilities attending special schools in Singapore. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 578–582.
- Poppes, P., Van der Putten, A.J.J., & Vlaskamp, C. (2010). Frequency and severity of challenging behaviour in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 31*, 1269-1275.
- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice, 21(1)*, 37-52.
- Poulou, M., & Norwich, B., (2002). Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28 (1)*, 111-134.
- Quinn, M., M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., D., Tate, R., & Hoffman, C. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioral Problems*. Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ruef, M., B., Higgins, C., Glaeser, B., J., C. & Patnode, M. (1998). Positive Behavioral Support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic, 34(1)*, 21-32.
- Salend, S. J. (2016). Creating a Classroom Environment That Promotes Positive Behavior. Στο Salend, S. J. (Eds.), *Creating Inclusive Classrooms: Effective, Differentiated and Reflective Practices*, (pp. 276-320). Pearson.
- Scott, T., M., Park, K., L., Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007). Positive

Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), 223-235.

Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary Systems and Practices. *Council for Exceptional Children*, 40(6), 32-40.

Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1353 – 1359.

Strogilos, V., & Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339–349.

Sugai, G. & Horner R., R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Talvio, M., Berg, M. & Lonka, K. (2015). How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 820-829.

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development*, 19(1), 97-115.

Turan, Y., Erbas, D., Ozkan, S., Y., & Kurkuoglu, B., U. (2010). Turkish Special Education Teachers' Reported Use of Positive and Reductive Interventions for Problem Behaviors: An Examination of the Variables Associated With Use. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(4), 211-221.

Walker, H., M., Nishioka, V., M., Zeller, R., Severson, H., H., & Feil, E., G. (2000).

Causal Factors and Potential Solutions for the Persistent Underidentification of Students Having Emotional or Behavioral Disorders in the Context of Schooling. *Assessment For Effective Intervention*, 26(1), 29-39.

Westling, D., L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Journal of Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63.

Wilkinson, L., A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *International Journal of Special Education*, 20(2), 73-84.

Winter, C., F., Jansen, A., A., C., & Evenhuis, H., M. (2011). Physical conditions and challenging behaviour in people with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 675-698.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. (1^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλώ πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρεται στις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σας ενημερώνω ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Κατερίνα Γερομιχαλού, Ειδική Παιδαγωγός, Δευτεροετής φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ορισμοί και παραδείγματα της προβληματικής συμπεριφοράς.

Όροι	Ορισμός και παραδείγματα
Προβληματικές συμπεριφορές (γενικός ορισμός)	Έντονες συμπεριφορές που παρουσιάζουν σωματικές, εκπαιδευτικές, ή κοινωνικές ανησυχίες στον εκπαιδευτικό. Αυτές οι συμπεριφορές διαταράσσουν τη μάθηση, είναι επικίνδυνες για το μαθητή ή τους άλλους, μπορεί να προκαλέσουν σωματικό πόνο, υλικές ζημιές, ή να διαταράξουν έντονα τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.
Αντίσταση και μη συμμόρφωση	Άρνηση στην ακολουθία οδηγιών (π.χ., δεν συμμετέχουν στις απαιτούμενες δραστηριότητες, αμφισβητούν την εξουσία, αγνοούν σκόπιμα τους κανόνες, κλπ)
Καταστροφικότητα	Καταστροφή σημαντικής περιουσίας (π.χ., σκόπιμο σπάσιμο των παραθύρων, ξήλωμα των βιβλίων ή άλλου υλικού, σπάσιμο εξοπλισμού της τάξης, κλπ)
Διάσπαση προσοχής	Παρέμβαση στη φυσιολογική ροή των δραστηριοτήτων (π.χ., διακοπή διδασκαλίας, ομαδικές δραστηριότητες, κλπ)
Μη συμμόρφωση σε κανόνες	Συμμετοχή σε πράξεις που παραβιάζουν τους δημόσιους νόμους (π.χ. κλοπή, βανδαλισμός, κατάχρηση της τεχνολογίας, κακοποίηση, κ.λπ.)
Σωματική επιθετικότητα	Σωματική επίθεση σε άλλο πρόσωπο (π.χ. χτύπημα, κλοτσιές, πάλη, κλπ)
Αυτοτραυματισμός	Πρόκληση σωματικής επίθεσης στον εαυτό του (π.χ. χτύπημα στον εαυτό του, δάγκωμα στον εαυτό του, κλπ)
Κοινωνική απομόνωση	Επίδειξη απροθυμίας να συμμετέχει σε συνήθεις δραστηριότητες, τείνει να υποχωρεί και να αποφεύγει τις διαπροσωπικές επαφές (π.χ., δεν θέλει να συμμετέχει στην τυπική τάξη ή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με άλλους μαθητές)
Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	Συμμετοχή σε μη αποδεκτές συμπεριφορές (π.χ., να δημιουργεί ακατάλληλους ήχους, να μιλά πολύ δυνατά, να μιλά για ένα ακατάλληλο θέμα, να κάνει προσβλητικές χειρονομίες, κλπ)
Στερεοτυπική συμπεριφορά	Συμμετοχή σε επαναλαμβανόμενες πράξεις (π.χ. χτύπημα χεριών, στροβίλισμα, κλπ)
Λεκτική επιθετικότητα	Προφορική επίθεση σε άλλο πρόσωπο (π.χ., να χλευάζει, να προκαλεί, καλώντας το όνομα, να απειλεί, κλπ)

A. Καταγράψτε τον αριθμό των μαθητών της τάξης σας, οι οποίοι εμφανίζουν τις παρακάτω συμπεριφορές. Μπορείτε να συμπεριλάβετε έναν μαθητή σε παραπάνω από μία κατηγορία εφόσον εμφανίζει τις αντίστοιχες συμπεριφορές.

Κατηγορία Προβληματικής Συμπεριφοράς	Αριθμός μαθητών που εμφανίζει τέτοιου είδους συμπεριφορά
1. Αντίσταση και μη συμμόρφωση	
2. Καταστροφικότητα	
3. Διάσπαση προσοχής	
4. Μη συμμόρφωση σε κανόνες	
5. Σωματική επιθετικότητα	
6. Λεκτική επιθετικότητα	
7. Αυτοτραυματισμός	
8. Κοινωνική απομόνωση	
9. Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	
10. Στερεοτυπική συμπεριφορά	

B. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στις αιτίες που μπορεί να προκαλούν την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Παρακαλώ καταδείξτε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις συμπληρώνοντας την κλίμακα που παρατίθεται :

5: Σίγουρα συμφωνώ **4:** Συμφωνώ **3:** Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ **2:** Διαφωνώ **1:** Σίγουρα διαφωνώ

1. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου	5 4 3 2 1
2. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια	5 4 3 2 1
3. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην αναπηρία του ατόμου	5 4 3 2 1
4. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον	5 4 3 2 1
5. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται	5 4 3 2 1
6. Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν	5 4 3 2 1

Γ. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε τομείς εκπαίδευσης που ενδέχεται να είχατε α) κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας και β) κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων στα πλαίσια της συνεχούς εκπαίδευσης. Παρακαλώ να αναφέρετε κατά πόσο έχετε εκπαιδευτεί στους παρακάτω τομείς για να αντιμετωπίζετε προβληματικές συμπεριφορές, συμπληρώνοντας την κλίμακα που παρατίθεται :

4: Επαρκή 3: Μέτρια 2: Χαμηλή 1: Καμία

α) Τομέας εκπαίδευσης κατά τη <u>διάρκεια βασικών σπουδών</u>	
1. Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς	4 3 2 1
2. Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	4 3 2 1
3. Διαχείριση της τάξης	4 3 2 1
4. Ατομικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις	4 3 2 1
5. Συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση	4 3 2 1
6. Θετική στήριξη συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου	4 3 2 1
7. Άλλη εκπαίδευση	4 3 2 1
β) Τομέας εκπαίδευσης κατά τη <u>διάρκεια επιμορφώσεων</u>	
1. Αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς	4 3 2 1
2. Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	4 3 2 1
3. Διαχείριση της τάξης	4 3 2 1
4. Ατομικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις	4 3 2 1
5. Συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση	4 3 2 1
6. Θετική στήριξη συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου	4 3 2 1
7. Άλλη εκπαίδευση	4 3 2 1

Δ. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην ικανότητά σας να αντιμετωπίζετε αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές. Παρακαλώ καταδείξτε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις συμπληρώνοντας την κλίμακα που παρατίθεται :

5: Σίγουρα συμφωνώ 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Σίγουρα διαφωνώ

1. Είχα την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών μου για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	5 4 3 2 1
2. Είχα την κατάλληλη προετοιμασία κατά την περίοδο εργασίας για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	5 4 3 2 1
3. Διαθέτω υψηλή ικανότητα αντιμετώπισης της πιο προβληματικής συμπεριφοράς από τη διδασκαλία	5 4 3 2 1
4. Έχω επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσω την πιο προβληματική συμπεριφορά	5 4 3 2 1

Ε. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε στρατηγικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών. Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

5: Πολύ συχνά 4: Συχνά 3: Μερικές φορές 2: Σπάνια 1: Ποτέ

1. Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
2. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του διευθυντή.	5 4 3 2 1
3. Αλλάζω τις αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνομαι).	5 4 3 2 1
4. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ απτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό.	5 4 3 2 1
5. Προσπαθώ να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
6. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά.	5 4 3 2 1
7. Προσπαθώ να προσδιορίσω το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξω μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα.	5 4 3 2 1
8. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, τοποθετώ τον μαθητή στο χώρο του time-out.	5 4 3 2 1
9. Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.	5 4 3 2 1
10. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από τον μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη δραστηριότητα.	5 4 3 2 1
11. Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.	5 4 3 2 1
12. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την αγνοώ.	5 4 3 2 1
13. Συζητώ με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς) και κρατάω σημειώσεις για να μπορέσω να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
14. Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.	5 4 3 2 1
15. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, επιπλήττω λεκτικά τον μαθητή.	5 4 3 2 1
16. Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να την βελτιώσω.	5 4 3 2 1
17. Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την	5 4 3 2 1

συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με άλλους (π.χ. γονείς, συναδέλφους, μαθητή).	
---	--

ΣΤ. Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά συνεργάζεστε και λαμβάνετε υποστήριξη από τις παρακάτω πηγές, όταν αντιμετωπίζετε προβληματικές συμπεριφορές, χρησιμοποιώντας την κλίμακα που παρατίθεται:

5: Πολύ συχνά 4: Συχνά 3: Μερικές φορές 2: Σπάνια 1: Ποτέ

1. Υποστήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς	5 4 3 2 1
2. Υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, λογοπεδικούς)	5 4 3 2 1
3. Υποστήριξη από διευθυντή/τρια και υποδιευθυντή/τρια	5 4 3 2 1
4. Υποστήριξη από το γραφείο Α/βάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής σας	5 4 3 2 1
5. Υποστήριξη από τους γονείς και την οικογένεια	5 4 3 2 1
6. Υποστήριξη από το γραφείο εκπαίδευσης του Δήμου	5 4 3 2 1

Ζ. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σε εσάς και τους μαθητές σας. Παρακαλώ καταδείξτε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις συμπληρώνοντας την κλίμακα που παρατίθεται:

5: Σίγουρα συμφωνώ 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Σίγουρα διαφωνώ

1. Άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους	5 4 3 2 1
2. Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου	5 4 3 2 1
3. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός	5 4 3 2 1
4. Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του	5 4 3 2 1
5. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός	5 4 3 2 1
6. Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου	5 4 3 2 1

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
Ηλικία:	22-30 <input type="checkbox"/> 30-40 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> 50+ <input type="checkbox"/>
Βασικές σπουδές:	Πτυχίο Ακαδημίας <input type="checkbox"/> Πτυχίο ΑΕΙ <input type="checkbox"/> Άλλο <input type="checkbox"/>
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή:	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
Διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή:	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:	Σεμινάριο 400 ωρών <input type="checkbox"/> Σεμινάρια μικρής διάρκειας <input type="checkbox"/> Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα <input type="checkbox"/>
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές:	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
Άλλες διδακτορικές σπουδές:	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλείο):	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
Διδάσχετε σε:	Τμήμα ένταξης <input type="checkbox"/> Παράλληλη στήριξη <input type="checkbox"/> Ειδικό δημοτικό σχολείο <input type="checkbox"/> Ειδικό νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/>
Το σχολείο που διδάσχετε βρίσκεται σε:	Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό <input type="checkbox"/>
Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής σε χρόνια:	0-5 <input type="checkbox"/> 5-10 <input type="checkbox"/> 10-15 <input type="checkbox"/> 15-20 <input type="checkbox"/> 20+ <input type="checkbox"/>
Αριθμός παιδιών τάξης:

Παράρτημα Β

Έλεγχος t-test «των επιδράσεων της προβληματικής συμπεριφοράς» σε άντρες και γυναίκες

Group Statistics

Φύλο Συμμετέχοντα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
επιδράσεις Άνδρας	39	2,9530	,58107	,09305
Γυναίκα	162	2,6965	,61185	,04807

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	1,357	,245	2,373	199	,019	,25649	,10811	,04331	,46967
Equal variances not assumed			2,449	59,985	,017	,25649	,10473	,04700	,46598